

ТАРТУСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

НАРВСКИЙ КОЛЛЕДЖ
УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА «УЧИТЕЛЬ ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ В МНОГОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ»

Елена Гаврилова

ЭКСПРЕССИВНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ В ПРОЦЕССЕ
КОММУНИКАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ КУЛЬТУРНЫМ ФОНОМ

Бакалаврская работа

Научный руководитель: Анна Джалалова (PhD)

НАРВА 2019

Kinnitus

Olen koostatud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

22.05.2019 Jelena Gavrilova

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР	8
1.1. Определение понятия «эмоции»	8
1.2. Психологические теории эмоций.	9
1.3. Теории базовых эмоций.	11
1.4. Эмоциональная экспрессия.	14
1.5. Обзор эмоционального развития детей в онтогенезе.	16
1.6. Определение понятия «культура».	19
1.7. Социализация.	20
1.8. Социализация эмоций. Эмоциональная регуляция.	22
1.9. Современные исследования эмоциональной экспрессии у детей.	26
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ	30
2.1. Цель исследования и исследовательские вопросы.	30
2.2. Методы исследования.	32
2.3. Процедура исследования и методы обработки данных.	33
2.4. Анализ данных исследования.	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	48
RESÜMEE.....	52
ЛИТЕРАТУРА.....	53
ПРИЛОЖЕНИЯ	55

ВВЕДЕНИЕ

Эмоции являются важной частью нашей жизни, влияя на неё и определяя её качество, занимая важное место в общей структуре психической деятельности человека и представляя группу очень сложных и многообразных психических явлений. Взаимосвязь эмоций с мотивацией, психическими познавательными процессами давно вызывает интерес учёных. Особый интерес вызывают вопросы экспрессивного выражения эмоций. В дошкольном детстве основой коммуникации являются невербальные средства, то есть средства экспрессивного выражения отношений друг к другу, окружающим взрослым и различного рода взаимодействиям (Изотова 2015: 55). Понимание и умение интерпретировать чувства и эмоции других людей, быстро реагировать на ситуацию является условием успешного развития общения. Эти знания и умения помогают в дальнейшем во всех сферах развития ребёнка.

Интерес к изучению эмоций можно объяснить тем, что выяснение закономерностей эмоционального развития даёт нам понимание развития личности ребёнка, так как именно в дошкольном возрасте интенсивно формируется психика ребёнка. Дошкольное учреждение играет важную роль в жизни ребёнка, поскольку в детском саду ребёнок приобретает новые знания, навыки поведения, общения и многое другое. Развитие эмоций происходит в процессе общения и деятельности детей, оказывая влияние на формирование психических процессов. Знания закономерностей психического развития ребёнка помогают педагогам планировать учебно-воспитательную деятельность и создавать необходимую среду для развития, а также играют большую роль при оценивании развития ребёнка и выявлении особых потребностей, что позволяет в дальнейшем обеспечить индивидуальный подход. В государственной программе детских дошкольных учреждений также подчёркивается важность эмоционального развития детей (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008).

Мир эмоций подчеркивает огромные различия между людьми. Люди называют и выражают эмоции в разных культурах по-разному. С точки зрения исследователей, в области произвольного выражения эмоциональных состояний «нейрокультурной» теории экспрессии П. Экмана (Ekman, Friesen; Ellsworth; 1972 Sauter et al., 2010), между переживанием эмоции и ее выражением можно выделить

элемент культурного, социального научения, то есть каждая культура обладает своими собственными «правилами выражения» эмоций (Изотова 2015: 56).

Сегодня Эстония является мультикультурной страной. Статистика о представителях различных культур подтверждает этот факт. По первоначальным данным переписи населения, в качестве постоянных жителей, в Эстонии проживают представители 192 национальностей (REL: 2012).

Тема мультикультурного образования представляется нам особенно актуальной, поскольку сегодня одним из приоритетов современного обучения в Эстонии является осуществление личностного подхода, учитывая ценности, особенности психологической среды мультикультурного общества. Планируя учебно-воспитательную деятельность, педагогам необходимо учитывать не только закономерности развития, но и культурный, языковой фон детей. Если в группе есть представители других национальностей, то планировать деятельность надо с учетом особенности культуры этого народа (Kala 2009: 8). Учителям необходим анализ различных культур, изучение механизмов поведения в других культурах для того, чтобы создать условия для формирования успешного взаимодействия детей, так как именно в дошкольном возрасте происходит закладывание моральных принципов и норм поведения.

Целями мультикультурного образования можно считать максимально полное развитие потенциала всех учащихся, вне зависимости от их расовой, национальной и культурной принадлежности. Каждый ребёнок воспитывается и обучается в духе признания и уважения собственной расы, национальности и культуры (Джалалова 2009: 10).

Целью данной работы является изучение особенностей экспрессивного выражении эмоций в процессе коммуникации и обучения у детей младшего дошкольного возраста 3 – 5 лет с разным культурным фоном.

Среда, в которой ребёнок воспитывается и обучается нормам общественной жизни и культуры, является совокупностью экологических, экономических, культурно-исторических факторов, создающих социальные условия для развития ребенка. Социально-культурная среда формирует систему отношений и правил, оказывает влияние на поведение ребёнка, приобщает к культурным ценностям, овладение

которыми отражает культурную принадлежность индивида и создаёт культурный фон.

Таким образом, культурный фон можно понимать как отражение информации о культуре, религии, моделях поведения, языка, невербального поведения (в том числе и мимики), и многого другого, что характеризует ту социальную среду, в которой проходит развитие ребёнка.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ процесса возникновения базовых и комплексных эмоций у детей младшего дошкольного возраста 3-5 лет с разным культурным фоном.
2. Проанализировать различные подходы влияния культуры на обоснование возникновения базовых и комплексных эмоций у детей младшего дошкольного возраста (3-5 лет).
3. Исследовать эмпирически процесс понимания собственных эмоций и понимание эмоций друга у детей младшего дошкольного возраста 3-5 лет.
4. Проанализировать взаимосвязь культурной принадлежности и понимания собственных эмоций и понимание эмоций друга у детей младшего дошкольного возраста (3-5 лет) с разным культурным фоном.

Исследовательские вопросы:

1. Проявляются ли различия в понимании, в обосновании возникновения экспрессивного выражения эмоций в процессе коммуникации и обучения у детей младшего дошкольного возраста с разным культурным фоном?
2. Как интерпретируют дети младшего дошкольного возраста с разным культурным фоном собственные экспрессивные выражения эмоций и эмоции других детей?

Методику исследования составили методы теоретического (изучение и анализ литературы) и эмпирического исследования (интервью, математико-статистические методы обработки результатов исследования).

Объектом нашего исследования являются дети в возрасте 3-5 лет, посещающие частный детский сад города Таллинна.

Предметом нашего исследования являются особенности экспрессивного выражения и интерпретации эмоций у детей 3-5 лет с разным культурным фоном.

Исследование проводилось в частном детском саду города Таллинна весной 2017 года. Всего в исследовании приняло участие 33 ребенка в возрасте от 3-х до 5-ти лет с разным культурным фоном.

Представленная бакалаврская работа состоит из двух глав, заключения, резюме и приложений.

В первой главе представлен обзор теорий и исследований, где рассматриваются разные подходы к пониманию эмоций, к исследованию эмоций, также рассматриваются врожденные предпосылки эмоций (биологически врожденный феномен лицевой экспрессии), механизмы внешнего выражения эмоций, как универсальные, так и развивающиеся в рамках отдельных культур. В этой же главе представлен обзор эмоционального развития в онтогенезе, социализации эмоций и эмоциональной регуляции, а также влияния культуры на процессы социализации.

Вторая глава содержит описание, анализ данных и выводы по эмпирической части, где с помощью двух методов мы исследовали понимание, интерпретацию своих эмоций и эмоций друга, а также проанализировали влияние культуры на понимание и интерпретацию своих эмоций и эмоций друга у детей младшего дошкольного возраста (3-5 лет) с разным культурным фоном.

В заключении отражены основные выводы по теме работы и результаты исследования.

В приложении содержится описание методики исследования. Нами было изучено и использовано 23 источника научной литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

1.1. Определение понятия «эмоции»

На сегодняшний день не существует единого определения эмоций. Эмоции – это широкое, достаточно сложное понятие, которое задействует многие психологические процессы. Эмоциональные переживания с трудом поддаются анализу. В случае изучения эмоций очень сложно выделить из их большого количества характеристики эмоций, компоненты, учитывая многообразие проявления и не самостоятельность самого процесса выражения эмоций. Для того чтобы изучить экспрессивные выражения эмоций у детей, понять есть ли различия в выражении эмоциональной экспрессии у детей с разным культурным фоном, нам нужно, прежде всего, дать определение, что такое эмоция, эмоциональная экспрессия и как она выражается.

В современной психологии характеризуя эмоцию, часто указывают на её субъективную природу, например, под эмоциями понимают психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость, и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека. Следовательно, наиболее существенной характеристикой эмоций является их субъективность (Маклаков 2008: 400). Эмоция — это субъективная чувственная реакция на внутренний или внешний раздражитель (Bahmann, Maruste 2003: 80).

Пол Экман утверждает, что эмоции представляют собой реакции на факторы, которые кажутся очень важными для нашего благополучия. Эмоции – это специфический универсальный сигнал, вызывающий изменения в разных отделах головного мозга, мобилизующего нас к действиям в отношении того, что вызвало нашу эмоцию, а также изменения в нашей вегетативной нервной системе, готовя нас к различным действиям. Эмоции также посылают сигналы, вызывающие изменения выражений лица, положения тела, голоса. Эмоции часто возникают настолько быстро, что мы не осознаем процессы в нашей психике, которые их стимулируют (Экман 2012: 11).

Кэрол Э. Изард характеризует эмоцию, как нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия (Изард 2002: 27).

Есть все основания считать эмоции одним из самых важных аспектов нашей жизни. Эмоции наполняют нашу жизнь смыслом, мотивируют наше поведение и накладывают отпечаток на наше мышление и процесс познания. Эмоции – настоящее психологическое горючее для роста, развития и деятельности (Мацумото 2003: 280).

Если сравнивать различные научные подходы, то для нас оказывается ближе определение эмоции Пола Экмана, в котором говорится о том, что эмоции представляют собой реакции на факторы, являющиеся универсальным сигналом, вызывающие изменения в разных отделах головного мозга и в вегетативной нервной системе, вызывая изменения выражений лица, положения тела, голоса и готовя нас к различным действиям. Пол Экман наиболее подробно, точно и обоснованно, с научной точки зрения, определяет эмоции и является наиболее признанным исследователем эмоциональной экспрессии. Его теория, кросс-культурные исследования внешних проявлений эмоций у представителей разных культур, в рамках нашей работы, позволяют нам наиболее точно изучить экспрессивные выражения эмоций у детей с разным культурным фоном.

Итак, для того чтобы исследовать эмоции, эмоциональную экспрессию нам необходимо рассмотреть и изучить различные научные теории, посвящённые эмоциям, в которых исследователи выделяют их существенные признаки.

1.2. Психологические теории эмоций.

На сегодняшний день существует множество теорий, объясняющих психологию возникновения эмоций. Наиболее разработанными считаются бихевиористские, когнитивные, психоаналитические, эволюционные. Многие исследователи, изучающие природу эмоций, столкнулись с проблемой отсутствия единого представления о том, что представляет собой эмоциональный процесс.

Так, например, в психофизиологических теориях эмоций Джеймса – Ланге отмечают существенную роль, которую играют в эмоциях органические изменения периферического характера. Действительно, без вегетативных, висцеральных реакций нет эмоций (Рубинштейн 2008: 565).

В когнитивных теориях эмоций Шехтер и его коллеги (Schachter, 1966, 1971; Schachter, Singer, 1962) предположили, что эмоции возникают на основе физиологического возбуждения и когнитивной оценки ситуации, вызвавшей это

возбуждение. Тип или качество эмоции, испытываемой индивидом, зависит не от ощущения, возникающего при физиологическом возбуждении, а от того, как индивид оценивает ситуацию. По Шехтеру, одно и то же физиологическое возбуждение может переживаться как радость и как гнев, в зависимости от трактовки ситуации. Мандлер (Mandler, 1975) и Лазарус (Lazarus, 1982) придерживаются такой же точки зрения (Изард 2002: 51).

В информационной теории Павла Симонова, учёным выдвинута идея о том, что можно количественно исследовать эмоции и представлена соответствующая формула, где определяется совокупность факторов, влияющих на возникновение и характер эмоции (Bahmann, Maruste 2003: 221).

Обращаясь к эволюционным теориям Ч. Дарвина и многих последователей этого направления, эмоции рассматриваются как разновидность сформировавшихся в процессе филогенетического развития живых существ механизмов приспособления к условиям обитания вида. Эволюционные идеи Ч. Дарвина легли в основу и развивались в последующих теориях эмоций. Большое влияние труды учёного оказали на развитие современной психологии эмоций. Изучение лицевой экспрессии Ч. Дарвином послужило развитием теорий лицевой обратной связи. Его идеи о врождённости основных эмоций, связанных с ними поведенческих реакций и экспрессии, легли в основу одного из направлений исследований в психологии эмоций – учения о базовых эмоциях. Этим направлением занимались ряд учёных, таких, как С. Томкинс, К. Изард и П. Экман (Кравченко 2012: 324).

Нам, для нашего исследования, необходимо изучить ряд теорий, связанных с исследованием внешнего выражения эмоций – теории базовых эмоций, на которых основывались различные кросскультурные исследования.

Кросс-культурное исследование в психологии (Eksensberger, 1972) является точным, систематическим сравнением психологических переменных в различных культурных условиях, с целью определения причин и условия разнообразного поведения (Берри и др.: 13).

Одним из самых важных преимуществ кросс-культурного исследования является возможность дифференциации универсальных и культурно-специфических аспектов любого психологического явления (Триандис 2010: 59).

Рассмотрение кросскультурных исследований эмоций важны для нашего изучения, поскольку целью этих исследований является проверка сходства и различий в выражении эмоций и в поведении людей из разных культур. Предметом нашего исследования является сравнение различий в понимании экспрессивного выражения и интерпретации эмоций у детей от 3-х до 5-ти лет с разным культурным фоном. С помощью такого исследовательского подхода мы сможем это изучить, обозначив ряд важных понятий и рассмотрев отдельные характеристики эмоциональных процессов.

1.3. Теории базовых эмоций.

В основе теорий базовых эмоций есть центральная идея, которая состоит в том, что существует ряд эмоциональных экспрессивных проявлений и эмоциональных реакций на стимулы, которые проявляются одинаково у представителей всех культур. Ч. Дарвин в своей работе «Выражение эмоций у человека и животных» (1872) предположил, что выражение эмоций на лице, как и другие типы поведения, являются врождённым (Мацумото 2008: 346). То есть, Ч. Дарвин рассматривал универсальное возникновение выражений лица как важное доказательство их врожденности. Исходя из представления о том, что существуют врожденные эмоции многие учёные в исследованиях эмоций пытались классифицировать их, например, Б. Спиноза выделил три: удовольствие, неудовольствие и желание, а Плутчик выделил 8 первичных эмоций, связанных с основными адаптивными биологическими процессами (Шадриков 2002: 8).

Кэролл Э. Изард, в своих исследованиях, выделил несколько критериев, характеризующих базовую эмоцию:

1. Базовые эмоции имеют отчётливые и специфические нервные субстраты.
2. Базовая эмоция проявляет себя при помощи выразительной и специфической конфигурации мышечных движений лица (мимики).
3. Базовая эмоция влечет за собой отчетливое и специфическое переживание, которое осознаётся человеком.
4. Базовые эмоции возникли в результате эволюционно-биологических процессов.

5. Базовая эмоция оказывает организующее и мотивирующее влияние на человека, служит его адаптации.

Этим критериям отвечают эмоции интереса, радости, удивления, печали, гнева, отвращения, презрения и страха. Причины возникновения базовой эмоции, как правило, универсальны (Изард 2002: 65).

Итак, существует ряд положений, объединяющий различные теории базовых эмоций:

- Эмоции человека сформировались в ходе эволюции для решения определенных задач, возникающих в ходе приспособления к среде (задач адаптации).
- В основе эмоций лежат биологически заданные, физиологические и психологические реакции на стимулы, направленные на удовлетворение потребностей, которые необходимы для жизни и физического благополучия организма.
- Существует ограниченное количество базовых эмоций, напрямую связанных с этими потребностями.
- Эмоции содержат когнитивный компонент, нацеленный на информирование самого человека и окружающих его людей, о его переживаниях, вызываемых объектами (Кравченко 2012: 326).

Теории базовых эмоций делят все эмоции на группы, комбинирования которых дают все многообразие эмоций, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни.

Что касается производных эмоций, К. Изард пишет о том, что каждая эмоционально значимая ситуация, как правило, вызывает в переживании не одну, а сразу несколько базовых эмоций (Изард, 2002), а в теории У. Макдуголла, например, вторичные эмоции представляют собой смешение нескольких базовых эмоций и образовавшиеся двумя способами – путём смешения нескольких базовых эмоций и путем совместного действия базовых эмоций и не эмоциональных психических процессов (Кравченко 2015: 344).

Можно выделить три способа построения вторичных эмоций на основе базовых эмоций (Nurka, 1984; Reisenzein, 2000):

1. Соединение двух и более базовых эмоций образует новую эмоцию, качественно отличную по переживанию от тех эмоций, из слияния которых она образована. То есть, при переживании новой эмоции мы не можем интроспективно ощутить характерные особенности тех состояний, из которых она образовалась, потому что базовые эмоции слились и стали субъективно не различимы внутри новой эмоции.
2. Соединение двух и более базовых эмоций образует эмоцию нового качества, субъективно переживаемую, иначе, чем исходные базовые эмоции. Однако эти исходные эмоции не теряют свои существенные особенности, они могут и дальше ощущаться как компоненты комплексной эмоции.
3. Производная или вторичная эмоция является простым соединением нескольких базовых эмоций, возникающих одновременно. Она не обладает никаким новым качеством переживания, которого не было бы в соединяемых базовых эмоциях. Эти базовые эмоции не смешиваются и не переплавляются в некоторое единое переживание. Просто несколько эмоций ощущаются и переживаются одновременно.

В большинстве теорий базовых эмоций авторы описывают сразу несколько способов образования производных эмоций, но все они сводятся к трем перечисленным (Кравченко 2012: 333).

Пол Экман и Уоллис Фризен (Ekman, 1972) и независимо от них Кэрролл Изард (Izard, 1971) провели ряд методологически корректных исследований. Вдохновлённые работами Сильвана Томкинса (Tomkins, 1962, 1963) эти учёные провели ряд исследований, которые называют теперь исследованиями универсальности. Есть и ряд других крупных исследований в пользу универсальности эмоций. Все исследования универсальности эмоций создают прочную доказательную базу, убедительно демонстрируя, что выражения эмоций на лице являются универсальными и биологически врождёнными. Исследователи предполагают, что все мы рождаемся со способностью переживать, выражать и воспринимать один и тот же основной ряд эмоций (Мацумото 2008: 346).

В современных исследованиях универсальности эмоций есть существенное отличие в нейро-культурной теории П. Экмана от других теорий базовых эмоций – автор выделил между переживанием эмоции и её выражением элемент культурного научения. П. Экман примирил выводы многих учёных об универсальности выражений эмоций с помощью идеи о правилах отображения (Экман 2012: 17). То есть, выражение эмоций, по мнению П. Экмана, обеспечивается действием двух видов детерминант. Первая – указывает на детерминанты, обеспечивающие универсальность выражения эмоций. Являются врождёнными, активируют реакцию автоматически, обеспечивая спонтанность в выражении эмоций. Вторая половина – культурная – указывает на детерминанты экспрессии эмоций, которые ответственны за межкультурные различия в выражении эмоций. В частности, за то, какие эмоции, в каких ситуациях и как должны выражаться.

Итак, для нас наибольший интерес представляет научный подход Пола Экмана в нейро-культурной теории, поскольку мы сосредоточены на изучении экспрессивного выражения эмоций у детей именно в контексте культуры. Кросс-культурный подход, который использует Пол Экман, позволяет нам провести наше исследование среди детей с разным культурным фоном.

Кросскультурный подход отличает от традиционного подхода не объект интереса, а проверка знаний путем изучения того, приложимы ли эти знания к представителям различных культур и получены ли они на основании наблюдения за ними. Подход, а не тема – вот что важно в кросскультурной психологии (Мацумото 2008: 22).

Теория Пола Экмана содержит два важных аспекта: лицевая экспрессия эмоции (универсальная) и культура. Оба аспекта важны и дополняют друг друга. Мы уделим этому особое внимание. Понимание этого имеет важное значение для нашего исследования, поэтому далее рассмотрим каждый из этих аспектов.

1.4. Эмоциональная экспрессия.

Учёные, исследующие физиологию эмоций, подтверждают, что эмоции, экспрессия эмоции имеют очень сложную физиологическую организацию. Экспрессивная мимика – сложная область эмоций, сложный феномен. Можно сказать, что экспрессивный компонент эмоции изучен хорошо. Этому феномену посвящены исследования разных направлений в науке, например, клинические, социальные,

культурологические. Весомый вклад в исследование мимики сделали такие учёные как Ч. Дарвин (1872), его последователи П.Экман (1972), У. Фризен (1973), С. Томкинс (1976) и др. исследователи (Экман 2012: 7-45).

Эмоции и чувства человека имеют внешнее выражение – экспрессию. Экспрессия – это выразительность, сила проявления чувств и переживаний. Экспрессивные реакции являются внешним проявлением эмоций и чувств человека (Психология человека от рождения до смерти 2002: 199).

Кэрол Э. Изард в своих исследования эмоций говорит о том, что эмоция активируется одновременно нейрохимическими, нервно-мышечными, аффективными, когнитивными процессами (Изард 2002: 66). Кэрол Э. Изард научно обосновал, что на чувственном уровне эмоция представляет собой переживание, имеющее непосредственную значимость для индивида. Нейрохимические процессы, следуя врожденным программам, вызывают комплексные мимические и соматические проявления, которые затем, посредством обратной связи, осознаются, в результате чего у человека возникает чувство, переживание эмоции, а на нервно-мышечном, или экспрессивном, уровне эмоция проявляется прежде всего в виде мимической активности, а также пантомимическими, висцерально-эндокринными реакциями (Изард 2002: 56).

Пол Экман считает, что каждая эмоция порождает уникальный набор ощущений в нашем теле. Каждая эмоция имеет свои уникальные сигналы, которые наиболее отчётливо проявляются у нас на лице и в нашем голосе (Экман 2012: 10). По мнению учёного, при возникновении эмоции в программу выражений аффектов лица, где хранится информация о прототипах мимических конфигураций для каждой из универсальных эмоций, поступает сообщение. Эти прототипы и составляют универсальную сторону выражения эмоций, будучи биологически врожденными (Ekman, 1972). В то же время сообщение поступает в область мозга, где хранятся усвоенные правила культурного выражения эмоций. Выражение, появляющееся в результате, одновременно отражает влияние двух факторов. Когда правила выражения эмоций не задействованы, то на лице появляются универсальные выражения эмоций. Однако, в зависимости от социальных обстоятельств правила выражения могут оказывать свое воздействие, нейтрализуя, усиливая, ослабляя, ограничивая или маскируя универсальные выражения. Этот механизм объясняет, как и почему люди могут отличаться в своих выражениях

эмоций несмотря на то, что у всех нас одна и та же база выражения эмоций (Мацумото 2008: 352).

Итак, ученые рассматривали эмоции в различных культурах и пришли к выводу, что мимическое выражение эмоций имеет общекультурный характер (Ekman, 1973; Izard, 1971). Но, люди могут видоизменять выражение эмоций в соответствии с культурными нормами проявления эмоций (Ekman, 1972: Ekman & Friesen, 1969; Friesen, 1972). Они представляют собой усваиваемые в детстве нормы, предписывающие характер проявления универсальных эмоций при определенных обстоятельствах. Существование таких норм было эмпирически доказано Полом Экманом и Уолли Фризеном в своих исследованиях (Мацумото 2003: 282).

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что выражения эмоций на лице являются универсальными и биологически врождёнными, однако люди могут их видоизменять под воздействием культурных норм. Исследователи предполагают, что все мы рождаемся со способностью переживать, выражать и воспринимать один и тот же основной ряд эмоций. Экспрессивная мимика – очень сложная сигнальная система, являющаяся источником информации. Выражение лица играет большую роль и является одним из способов общения между людьми. Но, прежде чем мы будем исследовать влияние культуры на переживание эмоции, нам необходимо рассмотреть эмоциональное развитие детей в онтогенезе. Так как наше исследование касается эмоционального развития детей, нам необходимо изучить, когда проявляются первые эмоции и как они выражаются.

1.5. Обзор эмоционального развития детей в онтогенезе.

Эмоциональные реакции можно увидеть очень рано, сразу после рождения. Это как раз те эмоции, которые многие авторы научных теорий относят к базовым. Базовые эмоции проявляются с рождения, а в процессе роста и развития ребёнка развиваются и усложняются (Bahman, Maruste 2003: 80).

В течении первых двух лет различные эмоции проявляются в разное время. Начиная с момента рождения, младенцы демонстрируют интерес, страдание, отвращение и удовлетворение. К другим первичным эмоциям (базовым) проявляющимся между 2 и 7 месяцами, относятся: гнев, печаль, радость, удивление и страх (Izard et al., 1985). Эти, так называемые, первичные эмоции могут быть биологически запрограммированы, так как они проявляются у всех младенцев в одних и тех же

возрастных промежутках, будучи одинаково выражаемыми и интерпретируемыми во всех культурах (Camras et.al., 1992; Izard, 1982,1993). Но для того, чтобы начать демонстрировать эмоции, не присущие им при рождении, дети должны достичь определенного когнитивного уровня. В дальнейшем, на втором году жизни, ребенок начинает демонстрировать такие вторичные (комплексные) эмоции, как смущение, стыд, вину, зависть и гордость (Шеффер 2003: 558).

На третьем году жизни социальное и эмоциональное развитие ребенка достигает нового этапа, поскольку формируется Я-чувство. В этом возрасте детям свойственны сильные эмоциональные реакции. Отличительной особенностью поведения данного периода является то, что ребенок действует под влиянием возникающих у него в данный момент чувств и желаний. Чувства и желания, несмотря на их неустойчивость, очень сильны, поэтому выражения чувств носит непосредственный, яркий характер (Белкина, 1998). Таким образом, к концу третьего года жизни у ребенка имеется уже относительно богатая гамма эмоциональных переживаний (Реан 2006: 199-200).

Для нашего исследования особый интерес представляют особенности эмоционального развития детей в возрасте от 3 до 5 лет. Согласно представленным данным научных исследований мы можем описать эмоциональные процессы этого возраста. Например, многие авторы (Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Лоскутова Т.Д., 1991) называют период от 2 до 6 «возрастом аффективности» и в этот же период от 2 до 4 лет у ребенка начинают формироваться и моральные переживания - что хорошо или плохо, что соответствует или противоречит требованиям окружающих людей, а также от 4 до 6 лет совершенствуются параметры выделения экспрессивных признаков, дифференцированности и обобщенности экспрессии, а в механизмах развития распознавания и понимания эмоций существенную роль играют вербальные функции (Реан 2006: 202-203).

На четвертом году жизни ребенок имеет еще довольно ограниченное представление о чувствах и мыслях других людей. Свои эмоции, желания выражает при помощи речи. Начинает формироваться эмоциональная оценка окружающей среды. А уже на пятом году жизни ребенок с помощью взрослого регулирует эмоции и поведение. Ребенок начинает постигать чувства и мысли других людей. Он понимает, что определенные события и идеи взаимосвязаны, что разные чувства выражаются по-разному. Ребенок понимает, что на одно и то же событие люди могут реагировать

по-разному. Выражение эмоций происходит через игру, и ребенок говорит о них (Мяннамаа, Маратс 2008: 29).

Таким образом, в процессе онтогенетического развития происходит постепенный переход «от рефлексорной эмоциональности к интеллектуализации эмоций» (Валлон, 2001). Подчинение эмоционального поведения базируется на сложном механизме эмоциональной регуляции, который появляется к старшему дошкольному возрасту. В качестве условий, определяющих формирование эмоциональной регуляции у дошкольников, выступает комплекс психофизиологических (адекватное созревание базальных структур мозга, поэтапный переход от уровня полевой реактивности к уровню эмоционального контроля) и психологических факторов (Лебединский, 1990). Эмоциональная регуляция высоко значима в социальном пространстве, и, следовательно, высокий уровень ее развития выступает как фактор социализации ребенка. Ребенок учится подчинять эмоциональное поведение: овладевает способностью тормозить одни и интенсифицировать другие эмоциональные проявления в соответствии с требованиями окружающей среды (Изотова 2015: 55).

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что на протяжении дошкольного возраста происходит ряд изменений в эмоциональной сфере: увеличение модальностей эмоций – базовые и комплексные, увеличение знаний об эмоциях, для которых необходим соответствующий когнитивный уровень развития. Подчинение эмоционального поведения базируется на сложном механизме эмоциональной регуляции, который появляется к старшему дошкольному возрасту.

Итак, нами рассмотрена природа эмоций и их проявлений, которые имеют очень сложную физиологическую организацию. Теперь нам необходимо определить какую роль играет культура в развитии эмоциональной сферы, в выражении эмоций, в процессах социализации. Для того, чтобы понять в целом ее влияние, нужно, прежде всего, дать определение понятию «культура».

1.6. Определение понятия «культура».

Когда мы произносим слово «культура», мы понимаем, насколько это широкое и объемное понятие. Это значение мы используем для характеристики разных сторон нашей жизни и, по своим масштабам, оно огромно.

Ученые сравнивают строение культуры с айсбергом, в котором на поверхности видна лишь незначительная часть (язык, национальность, религия, фольклорные традиции), а большая часть его скрыта под водой (семья, возраст, половая принадлежность, гигиена, питание, тип одежды и жилища, орудия труда, способы трудовых операций, невербальное поведение, мимика, жесты, движение глаз, рукопожатия, дистанция общения, восприятие времени и т.д.). За счет этого многослойного строения в мире существует многообразие культур (Нымм 2006: 7).

Определение понятию «культура» давали многие ученые, но они все различаются, хотя существует и много общего. Например, Тайлор определил культуру как способности и привычки, усвоенные членами общества (Tylor, 1865), а Линтон назвал культуру социальным наследием (Linton, 1936). Кребер и Клухольн (Kroeber & Kluckhohn, 1952) определили культуру как паттерны поведения, усвоенного и переданного посредством символов, и паттерны, обеспечивающие это поведение, которые составляют особые достижения человеческих групп, включая их воплощение в артефактах (Мацумото 2008: 36-37).

Хофштеде определял культуру как аналогичную компьютерной программе, контролирующей поведение (Hofstede, 1980). Он рассматривал культуру, как компьютерное обеспечение мышления (Hofstede, 1991). Херсковиц (Herskovits, 1955) определял культуру, как часть окружающей среды, которая создана самим человеком (Триандис 2010: 36).

Дэвид Мацумото определял культуру, как динамическую систему правил, эксплицитных и имплицитных, установленных группами с целью обеспечить свое выживание, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения, общие для группы, но реализуемые различным образом каждым специфическим объединением внутри группы, передаваемые из поколения в поколение, относительно устойчивые, но способные изменяться во времени (Мацумото 2008: 38).

Гарри К. Триандис рассматривает культуру, как материальные и нематериальные элементы жизнедеятельности группы, которые в прошлом способствовали ее выживанию в существующей экологической нише и стали использоваться членами группы для взаимодействия и поддержания своей территориальной и социокультурной целостности (Триандис 2010: 43).

Итак, рассмотрев различные определения культуры, становится очевидным, что понятие «культура» является фундаментальным, комплексным и постоянно меняющимся. Для нашего исследования ближе определение Дэвида Мацумото, поскольку оно наиболее полное, содержащее ряд конкретных субъективных и объективных аспектов, которые мы рассматриваем в нашем исследовании. Ученый определил, что культура, прежде всего, это динамическая система правил, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения.

Из вышесказанного можем сделать вывод, что культура формирует и влияет на социальное поведение человека. Нам важно понимать взаимосвязь культуры с социальным поведением. Необходимо начать с краткого рассмотрения вопроса, что такое социализация, как происходит социализация эмоций и их регуляция.

1.7. Социализация.

Социализация – это процесс, в ходе которого мы узнаем и усваиваем правила и манеры поведения, обусловленные культурой данной страны (Мацумото 2008: 223).

В процессе социализации человек осваивает нормы общественной жизни и культуры. Социализация – это процесс вхождения индивида в человеческое общество. Н. М. Лебедева (Лебедева, 1999) предлагает рассматривать связь между культурой, процессом социализации и поведением в виде такой схемы:

Экология → культура → социализация → личность → поведение

Экология (характер среды обитания) создает определенные предпосылки для формирования особенностей культуры, поведения и навыков социализации, принятых в данном обществе (например, общество охотников и землевладельцев). Наряду с экологией, определяющим фактором формирования культуры общества является история (например, войны). Различные способы социализации детей в разных культурах (Лебедева, 1999: 25-27) приводят к возникновению

отличающихся типов личности (например, дети-оптимисты и дети-пессимисты) (Нымм 2006: 7).

Похнер (Pohner, 1986) показал, что, если родители относятся к детям с теплотой и лаской, поддерживают с ними тесный физический контакт, те вырастают более адаптированными, с более оптимистическими взглядами на мир. У родителей, которые относятся к детям индифферентно и холодно, используют физические наказания, вербальную агрессию, дети вырастают с более пессимистичным отношением к жизни, с низкой самооценкой. У них больше проблем во взаимоотношениях со сверстниками, отмечается эмоциональная черствость и низкая адаптированность; у них больше проблем со здоровьем (аллергия, астма, психическая неустойчивость), а также с интеллектуальным развитием (Триандис 2010: 45).

Сравнение стилей воспитания (социализации) детей в разных культурах позволило выявить два противоположных по своему характеру типа. Так, японский стиль социализации основан на использовании методов поощрения и избегания прямого осуждения. Английский стиль социализации требует сдержанного отношения к детям. Использование методов наказания приучает детей к самостоятельности и ответственности за свои поступки (Нымм 2006: 7).

Культурные группы передают свою культуру новым членам за счет двух ключевых элементов: биологической и культурной трансмиссии. Биологическая трансмиссия генетического материала человеку переходит от двух родителей. Аналогично, культурная группа может фиксировать свои поведенческие черты в последующих поколениях, применяя механизмы познания и обучения (Берри и др. 2007: 31).

Во многих культурах дети не учатся, посещая детский сад и школу вместе с другими детьми и их родители формально не преподают им уроки, например, ткачества или охоты (Rogoff, 1998; Rogoff et al., 1993). Вместо этого дети учатся в процессе направляемого участия, будучи вовлеченными в культурную деятельность бок о бок с опытным партнерами, предоставляющими опытную поддержку помощь (Шеффер 2003: 375).

Кавалли-Сфорца и Фелдман определяют культурную трансмиссию от родителей к их потомству как вертикальную, поскольку она включает передачу культурных характеристик от одного поколения к следующему по наследству. Вертикальная

передача по наследству является единственно возможной формой биологической трансмиссии, существуют две другие формы культурной трансмиссии – горизонтальная (общение со сверстниками) и непрямая (обучение в специализированных институтах социализации, общение с окружающими взрослыми людьми). Описанные формы культурной трансмиссии включают два процесса: инкультурацию и социализацию. Инкультурация происходит в результате «погружения» индивидов в их культуру, что приводит к включению приемлемого типа поведения в их репертуары (Берри и др. 2007: 31).

В процессе инкультурации (Стефаненко 2004: 96-97) индивид осваивает присущее культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами данной культуры и отличие от членов других культур. М. Херсковиц выделяет два этапа инкультурации, единство их на групповом уровне обеспечивает нормальное функционирование и развитие культуры. Первый этап – детство (происходит освоение языка, норм и ценностей культуры). Второй этап – зрелость (инкультурация носит прерывистый характер, усваиваются только отдельные фрагменты культуры – новые открытия, изобретения и т.д.) (Нымм 2006: 8).

Социализация осуществляется в результате более специализированного обучения и воспитания, которые в свою очередь, приводят к овладению культурно-приемлемым типом поведения (Берри и др. 2007: 31).

1.8. Социализация эмоций. Эмоциональная регуляция.

Способность к регуляции эмоций – первый навык, которым ребёнок должен овладеть для того, чтобы подчиниться культурным нормам демонстрации эмоций. В каждой культуре, по мнению многих ученых (Gross & Ballif, 1991; Harris, 1989), существует ряд правил проявлений эмоций, определяющий обстоятельства, при которых те или иные эмоции следует (или не следует) выражать. Представления о том, какие эмоции социально допустимы, а какие нет, существенно варьируются от культуры к культуре. Например, в США дети учатся тому, что от них ожидается демонстрация счастья и благодарности в случае получения подарка и подавление разочарования, если они получают не то, что ожидали. Американские родители любят стимулировать своих детей до того, пока те не достигнут пика наслаждения. Контрастом служат обычаи народностей гусие и ака, населяющих Центральную Африку, в соответствии с которыми люди, ухаживающие за младенцами,

практически не принимают участия в играх лицом к лицу с подопечными. Вместо этого они стараются привести их как можно более в спокойное состояние (Hewlett et al., 1998; Le Vine et al., 1994). Таким образом, американские дети приучаются к тому, что интенсивная эмоция приемлема, так как расценивается положительно, в то время как дети из племени гусие и ака учатся сдерживать и позитивные и негативные эмоции. (Шеффер 2003: 559-561).

Пол Экман (1973) дал определение правил выражения эмоций как «норм, которые относятся к ожидаемому умению владеть выражением лица». В каждой культуре существуют правила о том, какое выражение лица должно быть по определенным поводам и следует или не следует выражать определенные эмоции (Берри и др. 2007: 206).

Л.С. Выготский в социокультурной теории также подчеркивает социальные и культурные влияния на интеллектуальное развитие. Каждая культура передает убеждения, ценности и предпочитаемые методы мышления или решения проблем (средства интеллектуальной адаптации) каждому следующему поколению. Таким образом, культура учит детей, как и о чем думать. Дети усваивают культурные верования, ценности и стратегии решения проблем в контексте диалогов с более квалифицированными партнерами, по мере того как они постепенно интернализуют инструкцию своего наставника для решения задач в пределах их зоны ближайшего развития. Научение наиболее эффективно, когда вмешательство квалифицированных партнеров является поддерживающим. Большая часть того, что дети приобретают от более квалифицированных партнеров, усваивается в процессе направляемого участия, которое может включить в себя не зависящее от контекста научение (в западных культурах), или это может произойти в контексте повседневной деятельности (как принято в традиционных культурах) (Шеффер 2003: 389).

Ребенок поэтапно осваивает правила выражения эмоций – как личные, так и ситуационные и культурные нормы, которые регулируют степень и форму лицевой экспрессии. Выделяют три основных типа правил выражения: симуляция, подавление и маскировка.

Эмоциональная симуляция, то есть экспрессивное выражение не переживаемой эмоции, возникает уже в раннем онтогенезе. Двух-трехлетний ребенок легко

справляется с имитацией глубокого расстройства с целью получить желаемое. Эта способность удерживается на протяжении дошкольного детства.

Эмоциональное подавление, то есть сокрытие выражения переживаемой эмоции формируется к старшему дошкольному возрасту на основе социальных модальностей (зависть, обида, презрение). Это связано с присвоением детьми социального запрета на выражение данных эмоциональных отношений. Однако именно подавление эмоций вызывает у детей дошкольного возраста затруднения, так как степень подавления эмоции зависит от уровня общего развития произвольности и саморегуляции у ребенка.

Эмоциональная маскировка, то есть замена выражения переживаемой эмоции, выражением другой, не переживаемой эмоции – самое позднее образование в дошкольном детстве. Обусловлено это сложностью данной функции контроля экспрессии, так как в ее основе лежит схема: подавление плюс имитация (Изотова 2015: 56).

С точки зрения исследователей эмоциональной экспрессии детей (Jonse, Abby & Cumberland, 1998 Zeman & Shipman, 1997), уже примерно к 3 годам ребенок начинает демонстрировать некоторую ограниченную способность к маскировке своих истинных чувств. Исполнение социально обусловленных норм выражения эмоций происходит в более раннем возрасте и с большей эффективностью, например, среди общинных народов, таких как японцы или населяющая Непал народность четри-брехмин, делающих упор на социальную гармонию и ставящие общественные нужды выше индивидуальных (Cole & Tamang, 1998, Matsumoto, 1990). Подобная социализация эмоций служит на пользу обществу. В США, усиливающееся исполнение правил выражения эмоций мотивируется желанием поддержать социальную гармонию и избежать критицизма (Saarni, 1990; Zeman & Garber, 1996), вследствие чего, дети, которые овладели этими нормами эмоционального поведения, рассматриваются как наиболее компетентные и привлекательные со стороны учителей и сверстников (Шеффер 2003: 561-563).

Наряду с усвоением правил выражения эмоций в дошкольном возрасте формируются и позитивные установки в межкультурном общении (Суслова, 1990), например, отношение к человеку другой национальности начинает формироваться у ребенка примерно с 4 лет, основываясь на элементарных проявлениях чувств, знаниях о людях других национальностей. В ходе анализа различных моделей

развития этнической идентичности и возрастных границ первые показатели этнической идентичности обнаруживаются у детей уже в 3-4 (Зорина 2012: 156). А причины отрицательных проявлений детей к людям разной национальности (Суслова, 1990: 11; Стефаненко, 2008) кроются в отсутствии необходимых представлений о людях других национальностей и культуры общения с ними (Зорина 2012: 156).

Итак, мы рассмотрели процессы социализации и инкультурации. Из вышесказанного можно сделать вывод, что в этих процессах ребенок поэтапно осваивает правила отображения эмоций, следуя культурным традициям. Таким образом, формирование социальных эмоций является очень важным процессом, поскольку от этого зависит успешность взаимодействия ребенка с окружающими. Способность понимать чувства других людей – главный аспект в социальном познании.

Подводя итог, можно прийти к заключению, что в возрасте от 3-х до 5-ти лет происходят серьезные изменения в эмоциональном развитии детей, например, формируется эмоциональная регуляция, начинается формирование этнической идентичности, а также начинает формироваться отношение к людям другой национальности. Большие изменения в эмоциональном развитии ребенка в возрасте от 3-х до 5-ти лет подчёркивает и автор, проведённого в Эстонии лонгитюдного исследования эмоционального развития у детей дошкольного возраста – Кайри Эннок (Ennok 2008: 42). Сравнивая детей по возрасту, исследование К. Эннок показало, что в возрасте от 3-х до 5-ти лет происходит большой скачок в эмоциональном развитии, большие изменения в понимании своих эмоций и эмоций друзей, в умении их объяснить. Появляется умение обосновать проявление эмоции по мимике и языку тела, а также умение описать выражение своих эмоций. По мнению автора, этот период важен с точки зрения эмоционального развития, и это необходимо учитывать при планировании учебно-воспитательной деятельности.

Для нас, как для педагогов, изучение именно этого возрастного периода важно потому, что в этом возрасте начинают формироваться миропонимание и основные черты характера, связанные с эмоциональной сферой. Экспрессия становится более осознанной, эмоциям начинает придаваться смысл. Поэтому нами было принято решение, проводить исследование именно в возрастной группе от 3-х до 5-ти лет.

Нас интересует, способны ли дети данной возрастной группы, у которых только формируется отношение к человеку другой национальности и формируется собственная этническая идентичность, воспринимать и интерпретировать эмоции на лицах других людей? Как происходит развитие понимания и обоснования собственных эмоций и эмоций друзей у детей 3-5 лет, принадлежащих к разным культурам? Понимание этих вопросов имеет значение для построения учебно-воспитательного процесса, для формирования безопасности и комфорта для каждого участника учебного процесса.

Существует ряд исследований, посвященных изучению распознавания эмоций по мимике, а также современные кросс-культурные исследования распознавания эмоций по мимике универсального характера среди детей. Исследования демонстрируют способность детей дошкольного возраста воспринимать и понимать как свои эмоциональные состояния, так и эмоциональные состояния других людей (декодирование эмоций). Далее рассмотрим наиболее значимые результаты исследований в области распознавания эмоций по мимике у детей.

1.9. Современные исследования эмоциональной экспрессии у детей.

Большая часть исследований восприятия и понимания эмоций у детей ограничены рамками одной культуры. Кросс-культурных исследований детей немного, но нам, для достижения цели, необходимо рассмотреть оба типа исследований.

Итак, наблюдения за эмоциональной экспрессией младенцев показывают, что младенческая способность распознавать и интерпретировать специфические выражения эмоций становится более заметной уже к 7-9 месяцам (Soken & Pick, 1999) и с этого времени дети начинают «считывать» эмоциональные реакции родителей на незнакомые ситуации и использовать эту информацию для регуляции собственного поведения (Feiman, 1992). Такое социальное реферирование с возрастом становится все более обычным (Walden & Baxter, 1989) и вскоре относится не только к родителям (Repacholi, 1998). Способность к распознаванию эмоций других людей постоянно улучшается в течении всего детства и к 4-5 годам (Boone & Cunningham, 1998) дети могут сделать правильный вывод о том, что является ли тот или иной человек, счастливым, сердитым или грустным, на основании его выразительных телесных движений (Шеффер 2003: 563-564).

В результате проведенного исследования (Dunn & Hughes, 1998) среди детей, на предмет понимания своих эмоций и эмоций друзей, членов семьи было найдено, что дети дошкольного возраста понимают свои эмоции лучше, чем эмоции друзей или членов семьи. Эти результаты подтвердили и другие исследователи (Bosacki & Moore, 2004). Исследование проводилось с помощью интервью, а в качестве вспомогательного средства использовали куклу. Проводя исследование среди эстонских детей (Ennok, 2008), используя метод интервью с куклой результат был иным: все дети понимали свои эмоции и эмоции друга одинаково хорошо, вопреки ожиданиям (Ennok 2010: 17-41). Метод интервью с куклой считается очень эффективным, особенно для маленьких детей. Его использовали различные ученые в исследовании эмоций у детей (Bosacki & Moore, 2004; Cassidy, Ross, Butkovsky & Braungart, 1992). Также было проведено исследование на понимание детьми базовых и комплексных эмоций. Ученые (Dunn & Hughes, 1998) нашли, что дети понимают лучше базовые эмоции, чем комплексные. Их результаты подтвердили в Канаде (Bosacki & Moore, 2004), где было найдено, что 3-летние дети лучше понимают основные эмоции (радость, грусть) чем комплексные (гордость, стыд). Такие же результаты были получены в результате проведенного исследования среди эстонских детей (Ennok 2008), где 3-летние и 5-летние дети лучше определяли базовые эмоции. В ходе исследования выяснилось, что у трехлетних детей вызывает сложности обоснование эмоции, в то время как пятилетние дети умели обосновать свой выбор (Ennok 2010: 16-17).

Изучение восприятия и понимания базовых и комплексных эмоций у детей дошкольного возраста дает схожие результаты и в исследовании эмоциональной социализации детей Е. Изотовой (2015). В исследовании использовали авторскую методику (Изотова, 2014) для изучения идентификации и воспроизведения (кодирования и декодирования) эмоций детьми младшего дошкольного возраста. Детям предъявляются различные экспрессивные эталоны основных базовых и комплексных модальностей. Дети опознавали эмоцию (декодировали эмоциональное состояние). Также проводилось наблюдение и фотофиксация произвольного выражения базовых и комплексных эмоций. Исследование подтверждает, что дети дошкольного возраста точнее и шире интерпретируют именно базовые эмоциональные модальности (Изотова 2015: 58).

В ходе лонгитюдного исследования (Ennok 2010: 32-34, 38-41), среди эстонских детей в возрасте от 3-х до 7-ми лет, подтвердилось, что дети распознают и называют

базовые эмоции лучше, чем комплексные. Но, неожиданно было то, что дети объясняли свои эмоции и эмоции своих друзей одинаково хорошо, вопреки ожиданиям того, что дети свои эмоции описывают лучше.

Кросс-культурные исследования, касающиеся распознавания эмоций по мимике универсального характера проводили среди детей в Германии 4, 5 и 6 лет (Bormann-Kishkel, Hildebrandt-Pascher, Stegbauer, 1990), с помощью тестов. Использовали 7 фотографий из работы Экмана и Фризена (Ekman, Friesen, 1976) и 2 фотографии из работы Баллока и Рассела (Bullock, Russell, 1984). В ходе исследования выяснилось, что четырехлетние дети правильно идентифицировали 6 эмоций, пятилетние - 7 эмоций, а шестилетние - все эмоции (Мацумото 2003: 284).

Также кросс-культурное исследование проходило среди китайских детей из Гонконга (Leung Singh, 1998). В этом исследовании автор использовал 24 фотографии (Ekman, Friesen, 1975) и с помощью метода рассказа, дети выбирали фото, соответствующую рассказанной истории. Все 6 эмоций, включённых в текст, дети опознали (Мацумото, 2003: 286). Метод рассказа ранее использовал Джон Дешил (John Dashiell) в 1930-х годах для изучения того, насколько хорошо маленькие дети могут интерпретировать выражения лица. Дети были слишком маленькими, поэтому он рассказывал истории и показывал набор картинок. Дети выбирали картинку, соответствующую рассказанной истории. (Экман 2012: 21).

Задание на различение ситуаций и задание, требующие сделать выводы на основе ситуации выполняли дети из Китая и Австралии (Markham, Wang, 1996). Им было предложено 18 фотографий (Ekman, Friesen, 1976) и 18 изображений китайцев, подготовленных Вангом и Менгом (Wang, Meng, 1986). Дети, принадлежащие к обеим культурам, опознали 6 универсальных эмоций (Мацумото 2003: 286).

Итак, мы рассмотрели ряд исследований восприятия и понимания эмоций по мимике среди детей, а также ряд кросс-культурных исследований распознавания эмоций по мимике универсального характера и методы, которые использовались для исследований. Исследования мимических выражений эмоций продемонстрировали, что существует некий набор выражений лица, универсальных для всех культур. Прежде, чем устанавливать культурное влияние, нам необходимо исследовать универсальность эмоций (универсальную базу), понимание комплексных эмоций у детей и тогда, на основании результатов, мы

сможем рассмотреть культурное влияние, то есть предстоит рассмотреть, как универсальность, так и возможные культурные различия в выражении эмоций.

Далее будут представлены результаты нашего эмпирического исследования. В выборе методики исследования мы остановились на методах, которые использовала Кайри Эннок (Ennok, 2010) в исследовании понимания эмоций и их развития у детей дошкольного возраста в Эстонии. В исследовании, на которое мы опираемся, использовались два метода, которые состоят из:

- интервью с помощью куклы на основании фото;
- интервью с помощью куклы на основании видео.

Метод интервью с куклой считается наиболее эффективными (Cassidy et al.; Griffin, 1995), особенно с детьми младшего дошкольного возраста. Эти методы подходят для исследования эмоций у детей 3-5 лет, позволяют исследовать понимание, интерпретацию эмоциональных состояний детей, а также проанализировать влияние культуры на выражение, понимание и интерпретацию эмоций.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

2.1. Цель исследования и исследовательские вопросы.

Целью исследования является изучение особенностей в экспрессивном выражении эмоций в процессе коммуникации и обучения у детей младшего дошкольного возраста с разным культурным фоном.

Культурный фон можно понимать как отражение информации о культуре, религии, моделях поведения, языка, невербального поведения (в том числе и мимики), и многого другого, что характеризует ту социальную среду, в которой проходит развитие ребёнка.

Исследовательские вопросы:

1. Проявляются ли различия в понимании, в обосновании возникновения экспрессивного выражения эмоций в процессе коммуникации и обучении у детей младшего дошкольного возраста с разным культурным фоном?
2. Как интерпретируют дети младшего дошкольного возраста из разных культур свои выражения эмоций и экспрессивные выражения эмоций других детей?

Выборку составили 33 ребенка в возрасте от 3-х до 5-ти лет с разным культурным фоном, посещающих частный детский сад города Таллинна.

По возрастному критерию дети распределились следующим образом: в исследовании принимало участие 18 детей в возрасте до 4 лет и 15 детей возраста старше 4 лет (рис.1).

По половому признаку распределение было следующим: дети до 4 лет – 8 мальчиков и 10 девочек; дети старше 4 лет – 10 мальчиков и 5 девочек (рис. 1).

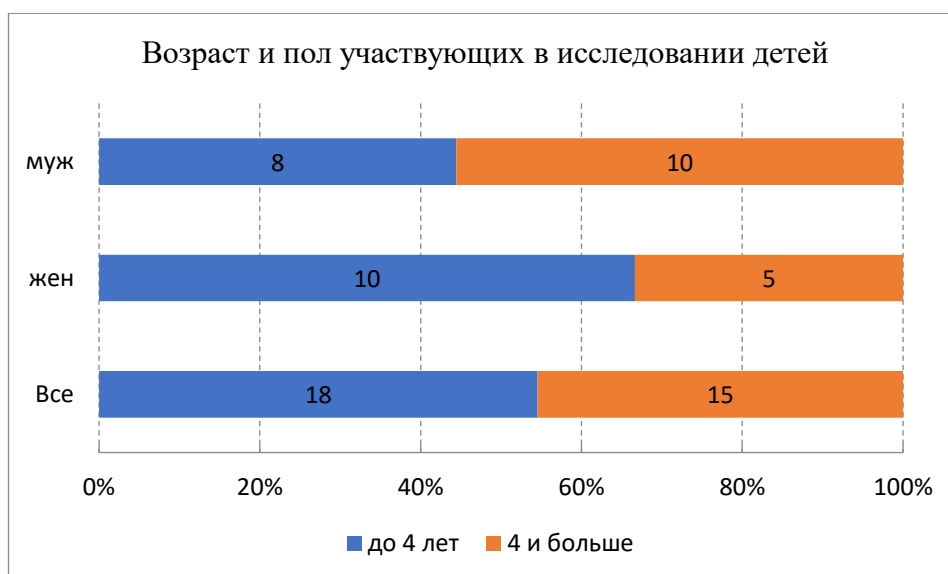


Рисунок 1. Возраст и пол участвующих в исследовании детей

Исследуя понимания собственных эмоций и эмоций друга, мы разделили детей на две группы. К первой группе мы отнесли детей, постоянно проживающих в Эстонии – 24 ребёнка. Из них: 13 детей в возрасте до 4-х лет – 7 мальчиков и 6 девочек; 11 детей старше 4-х лет – 9 мальчиков и 2 девочки (рис.2).

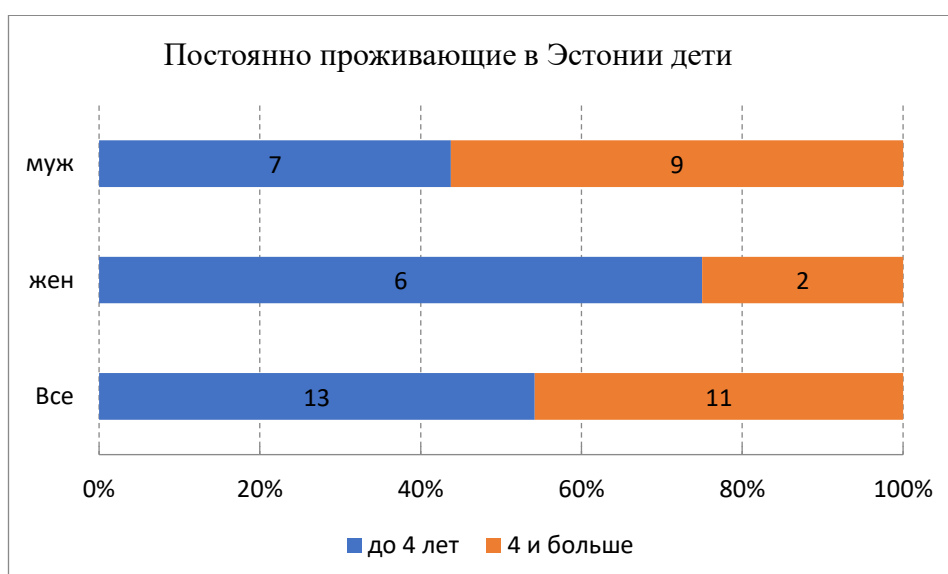


Рисунок 2. Постоянно проживающие в Эстонии дети

Вторую группу составили дети, временно проживающие в Эстонии, которые воспитывались в других странах, с иными, отличными от наших культурными традициями. Таких детей было 9. Из них: 5 детей в возрасте до 4-х лет – 1 мальчик и 4 девочки; четверо детей старше 4-х лет – 1 мальчик и 3 девочки (рис.3).

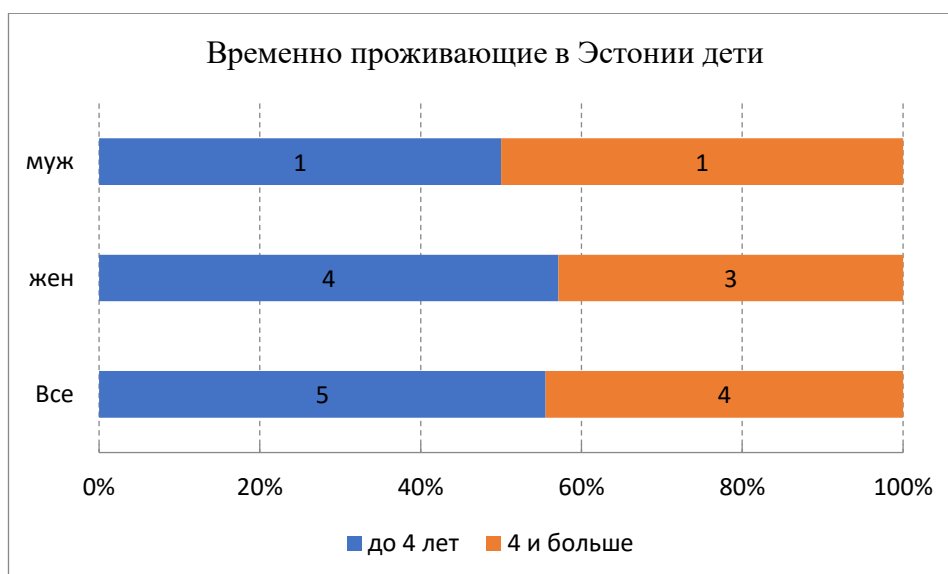


Рисунок 3. Временно проживающие в Эстонии дети

По месту проживания дети распределились следующим образом: 24 ребенка постоянно проживают в Эстонии и 9 детей временно проживают в Эстонии. Дети приезжали из таких стран, как: Греция – 1 ребёнок, Англия – 4 ребенка, Испания – 1 ребенок, Швейцария – 1 ребенок, Россия – 2 ребенка.

Данные исследования нами используются в обобщённом виде, разрешение на их публикацию было получено от родителей исследуемых детей. Вместе с тем, была отклонена наша просьба о публикации фото-эталонов эмоциональной экспрессии (они будут описаны ниже), поэтому в приложениях они не представлены.

2.2. Методы исследования.

В нашем исследовании было решено использовать методы интервью с помощью куклы, которые ранее в своем исследовании использовала Кайри Эннок (Ennok, 2010) для изучения понимания эмоций и их развития у детей дошкольного возраста. С помощью двух методов интервью с куклой она изучала базовые (радость/грусть, страх/злость) и комплексные (гордость/стыд) эмоции у детей дошкольного возраста.

В нашей работе мы исследовали понимание базовых (радость/грусть; трах/злость) и комплексных (гордость/стыд) эмоций у детей младшего дошкольного возраста 3-5 лет с разным культурным фоном.

Нами были проведены интервью на основании фото- и видеоматериалов. Анализ ответов детей позволяет нам исследовать развитие понимания своих эмоций и

эмоций других у детей 3-5- лет с разным культурным фоном, а также провести анализ влияния культурного фона на понимание и объяснения детьми эмоций.

Метод интервью с куклой считается основным методом в исследовании. Куклу используют для улучшения коммуникации с детьми, где беседа ведется посредством куклы, которая задаёт вопросы. Кукла располагает к беседе и поддерживает интерес.

Метод 1: интервью с куклой с помощью набора фотографий, на которых представлены 6 исследуемых эмоций (радость/грусть, страх/злость, гордость/стыд). Фотографии получены в ходе наблюдения за детьми в повседневной жизни (игры, прогулка, занятия) с разрешения родителей детей и администрации детского сада. На основе собранных фотоматериалов нами были составлены фотоэталоны произвольной экспрессии базовых и комплексных эмоций детей, отображающих экспрессивные особенности эмоций. Обсуждение проводили по всем 6 эмоциям с помощью вопросов (Приложение 1), составленных Кайри Эннок (Ennok, 2010).

Метод 2: интервью с куклой на основании видео театрализованной постановки сказки «Заюшкина избушка», где участвуют исследуемые дети. Постановку сказки проводят учителя и музыкальный работник детского сада. Театрализованная постановка записана на видео, с разрешения родителей детей и администрации детского сада. Сказку «Заюшкина избушка» выбрали потому, что все изучаемые нами эмоции задействованы в сказке: радость/грусть, страх/злость, гордость/стыд.

Для проведения интервью, на основе видеоматериалов, после технической обработки, нами были составлены фотоэталоны произвольной экспрессии базовых и комплексных эмоций детей, отображающие экспрессивные особенности эмоций. Обсуждение проходило по всем 6 эмоциям с помощью вопросов (Приложение 2), составленных Кайри Эннок (Ennok, 2010).

2.3. Процедура исследования и методы обработки данных.

В начале интервью экспериментатор знакомил детей с куклой (Приложение 3), которая пришла к ним в гости и которой очень интересно, что дети знают. Для установления контакта с детьми использовались игровые приемы.

Метод 1: интервью с использованием фотографий

Интервью проводится с каждым ребенком индивидуально, с помощью куклы. Кукла показывает фото, беседует, задаёт вопросы: «Кто на фотографии? Как ты считаешь, что на этой фотографии Марк (Эмма) чувствует? Почему ты так считаешь?» Предлагается выбор ответа: «Он весел или грустит? Почему ты так считаешь? Если ты видишь, что твой друг грустит, что, по твоему мнению, его огорчает? Что ты делаешь, когда грустишь?»

Дети оценивали эмоции по фотографиям. Представлено 5 открытых вопросов на распознавание и название эмоции, где к каждому вопросу предоставляются варианты ответов (Приложение 1).

Вопросы представлены в определенном порядке:

1. Распознавание эмоции и название.
2. Обоснование возникновения эмоции.
3. Объяснение своих эмоций.
4. Описание выражения своих эмоций.
5. Объяснение эмоций друга.

Интервью проводилось по 15-20 минут двумя частями. Ответы кодировались по порядковой шкале.

Метод 2: Интервью на основании видео.

Интервью проводилось с каждым ребенком индивидуально с помощью куклы. Кукла показывает изображение героев сказки, беседует, задаёт вопросы: «Кто изображен на фото? Как ты считаешь, что Медведь (Заяц) здесь чувствует? Почему ты так считаешь?» Предлагается выбор ответа: «Он весел или грустит?» По каждой эмоции представлено два открытых вопроса – распознавание и название эмоции, где к каждому вопросу предоставляются варианты ответов. Вопросы для интервью использовались те же, что и в первом интервью с куклой.

Вопросы представлены в определенном порядке:

1. Распознавание эмоции и ее название.

2. Обоснование возникновения эмоции.

Интервью проводилось по 10-15 минут. Ответы кодировались по порядковой шкале.

Обработка данных

Ответы для двух интервью кодировались следующим образом:

1. Узнавание эмоции и называние

Вопрос: «Как ты считаешь, что Марк чувствует? Что у него за чувство?»

Предлагается выбор ответа: «Он весел или грустит?» Кодировается по 3-балльной шкале:

0 – ответ отсутствует;

1 – неправильный ответ;

2 – правильный ответ.

2. Обоснование возникновения эмоции

Вопрос: «Почему ты так считаешь (мимика, язык тела, ситуация)?» Кодировается по 5-балльной шкале:

0 – объяснение отсутствует;

1 – рассказывает о ситуации;

2 – указывает на мимику, язык тела;

3 – в ответе указывает (приводит в пример) на ситуацию + язык тела и мимику;

4 – основываясь на ранее полученном опыте.

3. Объяснение своих эмоций

Вопрос: «Что тебя радует? Когда ты радуешься? Что ты делаешь, когда ты чувствуешь радость? Опиши, расскажи» Кодировается по 5-балльной шкале.

0 – ответ отсутствует, не знает, отказывается;

1 – нет эмоционального опыта (называет эмоцию, но не может описать почему так считает, почему сделал такой вывод);

2 – называет эмоцию, не причастную к делу;

3 – называет предметы, вещи (игрушки, подарки, одежда и другое);

4 – описывает ситуации, общение между людьми (если мама меня хвалит);

5 – описывает деятельность, достижения (радуюсь, когда мы вместе с другом играем).

4. Описание выражения своих эмоций

Вопрос: «Что ты делаешь, если грустишь? «Опиши, расскажи» Кодируется по 3-балльной шкале:

0 – ответ отсутствует, не знает, отказывается;

1 – описывает деятельность (играю);

2 – описывает точно и эмоционально уместно мимику, язык тела (улыбаюсь, плачу)

5. Объяснение эмоций друга

Вопрос: «Если ты видишь, что твой друг боится, что по твоему мнению его пугает? Почему ему так страшно?» «Опиши, расскажи» Кодируется по 5-балльной шкале.

0 – ответ отсутствует, не знает, отказывается;

1 – нет эмоционального опыта (называет эмоцию, но не может описать почему так считает, почему сделал такой вывод);

2 – называет эмоцию, не причастную к делу;

3 – называет предметы, вещи (игрушки, подарки, одежда и другое);

4 – описывает ситуации, общение между людьми (если мама меня хвалит);

5 – описывает деятельность, достижения (друг радуется, когда мы вместе играем).

2.4. Анализ данных исследования.

В данной бакалаврской работе, собранные в ходе исследования данные обрабатывались с использованием теста Манна-Уитни. Для анализа данных использовалась программа SPSS.

Результаты исследования

Полученные с помощью теста Манна-Уитни данные, позволили определить среднее значение по каждой эмоции в двух использованных нами методах, провести сравнительный анализ и отобразить их в нижеприведенных рисунках.

Узнавание эмоций и обоснование их возникновения

Начальным этапом исследования являлось изучение понимания и обоснования детьми экспрессивного выражения базовых и комплексных эмоций.

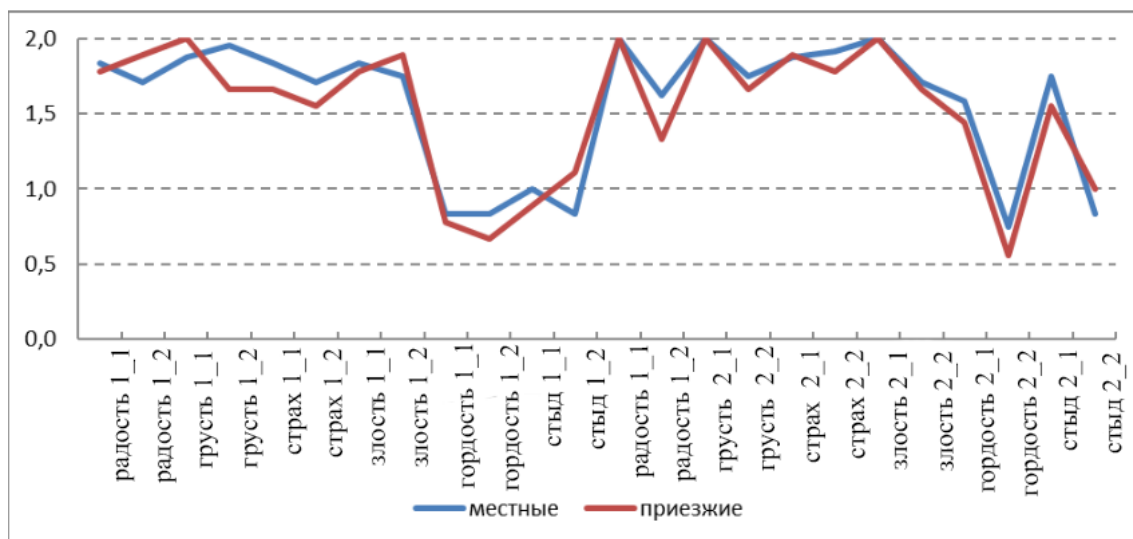


Рисунок 4. Результаты сравнения детей по первым двум вопросам, совпадающих в обоих методах: узнавание эмоций и обоснование эмоций. Сравнение двух групп: постоянно проживающие в Эстонии дети и временно проживающие в Эстонии дети.

Мы провели сравнение по двум первым вопросам, которые совпадают в обоих методах – узнавание эмоций и обоснование эмоций. Результаты сравнения можно увидеть на рисунке 4.

Полученные результаты демонстрируют понимание и точную интерпретацию детьми базовых эмоций при использовании обоих методов. Распознавание комплексных эмоций вызывает затруднения у детей, особенно при использовании

первого метода (интервью с использованием фотографий). Интересным является тот факт, что в исследовании с использованием второго метода (видео-сказка), значительно улучшилось понимание, узнавание и обоснование как базовых, так и комплексных эмоций.

В случае базовых эмоций значительных изменений не было: понимание эмоции радости с использованием первого метода было в 90,0% случаев, а с использованием второго метода уже в 100% случаев. Понимание эмоции грусти с использованием первого метода было у 93,9 % опрошенных детей, с использованием второго метода у 100% детей. Эмоцию страха с использованием первого метода понимало 84,8% детей, а используя второй метод 90% детей понимали эмоцию. Эмоцию злости с использованием первого метода понимало 87,9% детей, а с использованием второго метода 100% детей понимали эмоцию злости.

Значимые изменения мы получили, исследуя понимание сложных комплексных эмоций. В исследовании с использованием первого метода (по фотографиям) средний коэффициент показал, что гордость распознают только 30,3% от всех детей. В исследовании, с использованием второго метода (на основании видео-сказки) уже 63,6% детей назвали правильно эмоцию гордости. Эмоцию стыда в исследовании с использованием первого метода понимали 30,3% детей, а с использованием второго 75,8% детей понимали эмоцию стыда.

Для проверки достоверности отличий в понимании и интерпретации эмоций, с использованием 1-го и 2-го методов, мы использовали статистические тесты Уилкоксона (Вилкоксона) непараметрический и t – критерий Стьюдента (рис.5 и рис.6). Статистически значимые отличия обнаруживаются в понимании детьми эмоций радости, страха, злости, гордости и стыда.

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
радость2_1 - радость1_1	-1,732 ^b	,083
радость2_2 - радость1_2	-1,262 ^c	,207
грусть2_1 - грусть1_1	-1,342 ^b	,180
грусть2_2 - грусть1_2	-,523 ^c	,601
страх2_1 - страх1_1	-1,342 ^b	,180
страх2_2 - страх1_2	-1,890 ^b	,059
злость2_1 - злость1_1	-1,857 ^b	,063
злость2_2 - злость1_2	-,688 ^c	,491
гордость2_1 - гордость1_1	-3,692 ^b	,000
гордость2_2 - гордость1_2	-,592 ^c	,554
стыд2_1 - стыд1_1	-3,692 ^b	,000
стыд2_2 - стыд1_2	-,223 ^c	,824

Рисунок 5. Данные, полученные с помощью теста Уилкоксона (Вилкоксона).

								t	df	Sig. (2-tailed)
				Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
					Lower	Upper				
Pair 1	радость1_1 - радость2_1	-,182	,584	,102	-,389	,025	-1,789	32	,083	
Pair 2	радость1_2 - радость2_2	,212	,960	,167	-,128	,553	1,269	32	,214	
Pair 3	грусть1_1 - грусть2_1	-,091	,384	,067	-,227	,045	-1,359	32	,184	
Pair 4	грусть1_2 - грусть2_2	,152	1,093	,190	-,236	,539	,796	32	,432	
Pair 5	страх1_1 - страх2_1	-,091	,384	,067	-,227	,045	-1,359	32	,184	
Pair 6	страх1_2 - страх2_2	-,212	,600	,104	-,425	,001	-2,031	32	,051	
Pair 7	злость1_1 - злость2_1	-,182	,528	,092	-,369	,005	-1,979	32	,056	
Pair 8	злость1_2 - злость2_2	,091	,765	,133	-,180	,362	,683	32	,500	
Pair 9	гордость1_1-гордость2_1	-,727	,839	,146	-1,025	-,430	-4,977	32	,000	
Pair 10	гордость1_2-гордость2_2	,091	,914	,159	-,233	,415	,571	32	,572	
Pair 11	стыд1_1 - стыд2_1	-,727	,839	,146	-1,025	-,430	-4,977	32	,000	
Pair 12	стыд1_2 - стыд2_2	,030	1,015	,177	-,330	,390	,171	32	,865	

Рисунок 6. Данные, полученные с помощью t – критерий Стьюдента.

Итак, оба теста показали, что при использовании 2-го метода понимание выше упомянутых эмоций детьми улучшилось.

Далее, мы сравнили ответы детей в двух группах: 1 группа детей – дети проживающие в Эстонии постоянно; 2 группа детей – дети, проживающие в Эстонии временно, воспитывающиеся в других странах, с отличными от наших культурных традиций (рисунок 4). На данном этапе исследования нами обнаружено, что эмоциональную экспрессию дети с разным культурным фоном понимают и интерпретируют одинаково хорошо. Наблюдаемые в ответах детей отличия объясняются не культурным фоном, а используемым методом (на основании фотографии, или на основании видео). Лучшее понимание дети демонстрируют в случае использования видеоматериала.

Обоснование возникновения эмоции

Полученные результаты в обосновании возникновения эмоций показали, что в исследовании с использованием 1-ого и 2-ого методов, дети больше всего опознавали эмоции по мимике. Но с использованием 2-ого метода результаты ответов изменились. Так, большинство детей (66,7%) в исследовании, где мы использовали 1-ый метод (интервью на основании фото), обосновывая эмоцию радости, указывали на мимику, а в исследовании, где мы использовали 2-ой метод только 51,5% детей указали на мимику. Эмоцию злости в исследовании с использованием 1-ого метода распознавали по мимике 69,7% детей, а в исследовании с использованием 2-ого метода 63,6% детей.

Иные результаты мы получили в случае обоснования эмоций страха и грусти. Обосновывая эмоцию страха, 81,8% детей указывали на мимику в 1-ом методе, а во втором методе уже 93,9% детей. В случае обоснования возникновения эмоции грусти, используя 1-ый метод 63% детей указали на мимику, а используя 2-ой метод уже 75,8% детей указывали на мимику.

Такие изменения в результатах исследования можно объяснить тем, что при использовании второго метода добавляется контекст – сказка, в которой происходили события и в которых участвовали сами дети. Поэтому, в некоторых случаях распознавания эмоций, дети рассказывали именно о ситуации + мимика.

Во втором интервью достаточно большой процент детей указывали на ситуацию + мимика. Например, рассуждая об эмоции грусти, 12,1% детей указывали на ситуацию + мимика, а в случае эмоции злости – 33,3% детей. Так же было и в случае опознания эмоции радости – 42,2% детей описывая эмоцию радости, рассказывали о ситуации.

Самым интересным было обоснование возникновения комплексных эмоций – гордости и стыда. Используя первый метод в обосновании возникновения эмоции гордости, на мимику указали только 33,3% детей. У 60,6% детей объяснение вообще отсутствовало. Используя второй метод, 63,6% детей говоря о гордости рассказывали о ситуации + мимика и только 3% детей указали только на мимику. Интересным фактом было и то, что в обосновании возникновения эмоции стыда, используя первый метод, ссылались на мимику всего 3% детей, а используя второй метод – 9% ссылались на мимику, а 60,6% детей рассказывали о ситуации + мимика.

Проводя сравнительный анализ между результатами 1-го и 2-го метода, отмечаем отличия в понимании, назывании эмоций. Наблюдаемые отличия в ответах детей объясняются использованным методом: дети демонстрируют лучшее понимание эмоций, обоснование эмоций с использованием 2-го метода (на основании видеоматериалов). Особенно заметно ситуация изменилась в понимании и обосновании комплексных эмоций. Результаты сравнительного анализа двух методов представлены на рисунке 7.

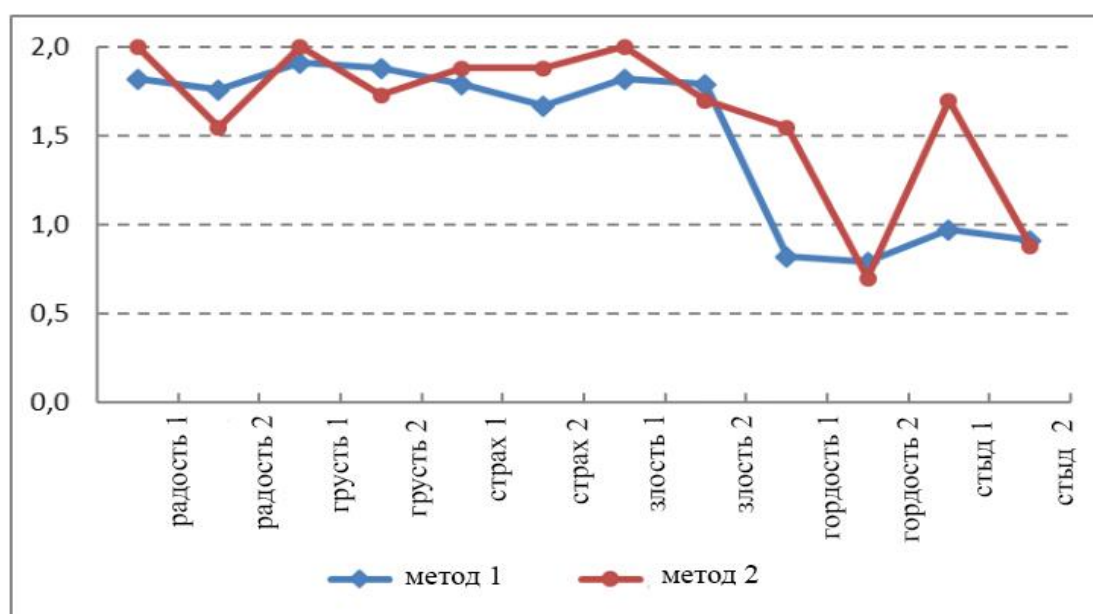


Рисунок 7. Различия и сходства в понимании и обосновании эмоций с использованием обоих методов.

Подводя итог, необходимо отметить, что обоснование возникновения эмоции дети, в большинстве своем, делали по мимике. Только в случае обоснования возникновения комплексных эмоций дети больше всего указывали на ситуацию. Это можно объяснить тем, что сама по себе комплексная эмоция без контекста детям 3-5 лет ещё не понятна. Очевидно, что для детей 3-5 лет основным экспрессивным средством является мимика.

Не выявлены различия в понимании и обосновании эмоций между девочками и мальчиками. Полученные данные представлены на рисунке 8.

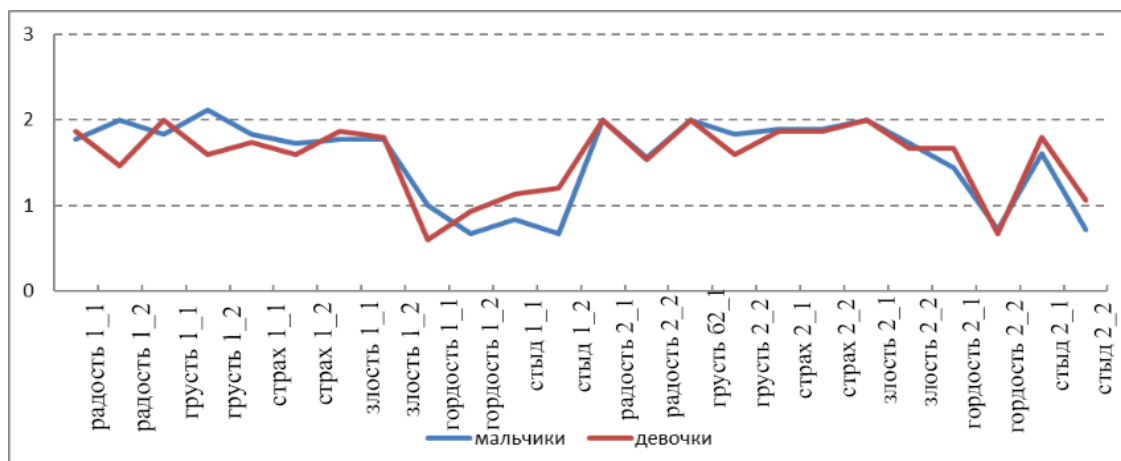


Рисунок 8. Сравнительный анализ в понимании и обосновании эмоций между девочками и мальчиками.

На данном этапе исследования нами отмечено культурное сходство в понимании эмоциональной экспрессии и ее обосновании у детей (рисунок 4).

Объяснение своих эмоций и объяснение эмоций друга

На следующем этапе нашей исследовательской работы мы рассматривали понимание, объяснения своих эмоций и эмоций друга (рис.9).

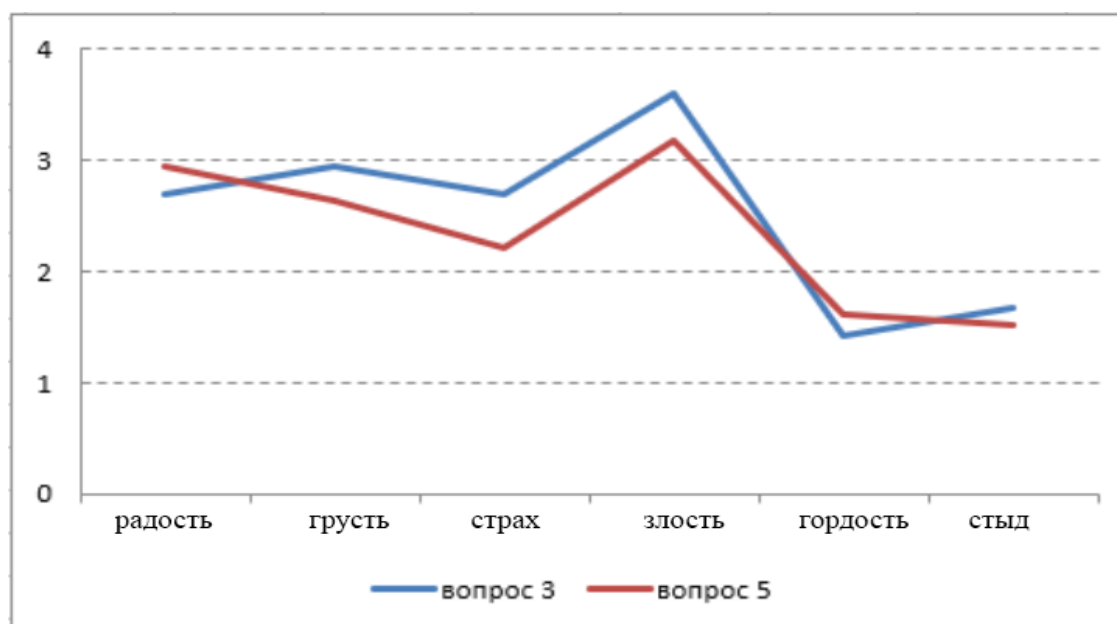


Рисунок 9. Понимание, объяснения своих эмоций и эмоций друга.

На рисунке отображены данные по двум вопросам первого метода – вопросы 3 и 5. В 1-ом методе вопрос под номером 3 предполагает в качестве ответа объяснение своих эмоций, вопрос под номером 5 предполагает объяснение эмоций друга.

Итак, в случае распознавания эмоции радости у 33% детей ответ отсутствовал, как в назывании своих эмоций, так и в идентификации эмоций друга. Распознать возникновение эмоции грусти у себя не смогли 27,3% детей и 36,4% опрошенных детей не смогли распознать эмоцию грусти у друга. Эмоцию страха не смогли назвать 18,2% детей и эту же эмоцию у друга не смогли идентифицировать 30,3% детей.

В случае объяснения комплексных эмоций гордость/стыд картина меняется: 51,5% детей не смогли идентифицировать эмоцию гордости у себя, а 57,6% детей не смогли распознать эту эмоцию у друга. Ответ отсутствовал и в идентификации эмоции стыда у 54,5% опрошенных детей, а распознать эту эмоцию у друга не смогли 60,6% опрашиваемых детей (рис.7).

Лучше всего дети интерпретировали как свои, так и эмоции друга исходя из ситуации (если мама хвалит/ругает). Исходя из ситуации, 39,4% детей смогли объяснить возникновение у себя эмоции радости, эмоцию грусти 57,6% детей, эмоцию злости 51,5% детей.

Интерпретировать возникновение эмоций у друга, исходя из ситуации (если мама хвалит/ругает), смогли 33,3% детей, описывая эмоцию радости, 54,5% детей интерпретировали так эмоцию грусти у друга, а эмоцию злости 39,4% детей.

Объяснение возникновения комплексных эмоций дает следующие результаты: всего 3,0% детей, объясняя возникновение эмоции гордости у себя, ссылались на ситуацию, а интерпретируя возникновение эмоции гордости у друга – 6,1% детей. Эмоцию стыда, исходя из ситуации, называли 27,3% детей, а возникновение эмоции стыда у друга идентифицировали 24,2 % детей.

Объясняя возникновение эмоции страха, многие дети указывали на предметы и вещи. Так, например, 54% детей ссылались на предметы и вещи, интерпретируя эмоцию страха у себя, а 45,5% детей так идентифицировали эмоцию страха у друга. Дети в своих ответах объясняли, что они и их друзья боятся пауков, птиц, героев сказки и прочее.

В целом, можно сказать, что дети понимают свои эмоции и эмоции друга. Именно понимание и объяснение базовых эмоций заметно отличается от понимания и объяснения комплексных эмоций. В случае комплексных эмоций дети в возрасте 3-4 лет испытывают значительные затруднения.

Далее, мы провели анализ полученных данных в этой части исследования между двумя группами детей: 1 группа детей – дети проживающие в Эстонии постоянно; 2 группа детей – дети, проживающие в Эстонии временно, воспитывающиеся в других странах, с отличными от наших культурных традиций.

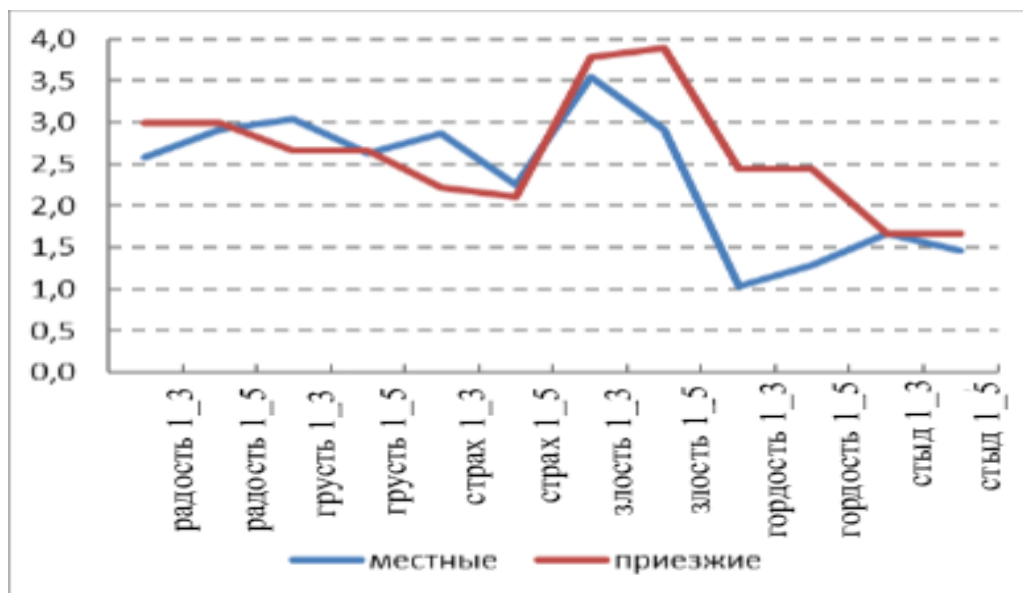


Рисунок 10. Результаты сравнительного анализа в объяснении своих эмоций и эмоций друга между двумя группами детей: постоянно проживающих в Эстонии и детей, проживающих в Эстонии временно.

На рисунке 10 отображены результаты сравнительного анализа, в ходе которого мы обнаруживаем сходство в понимании, объяснении своих эмоций и эмоций друга у детей в обеих группах.

Также, в данной части исследования нами был проведен анализ гендерных различий, который отображён на рисунке 11.

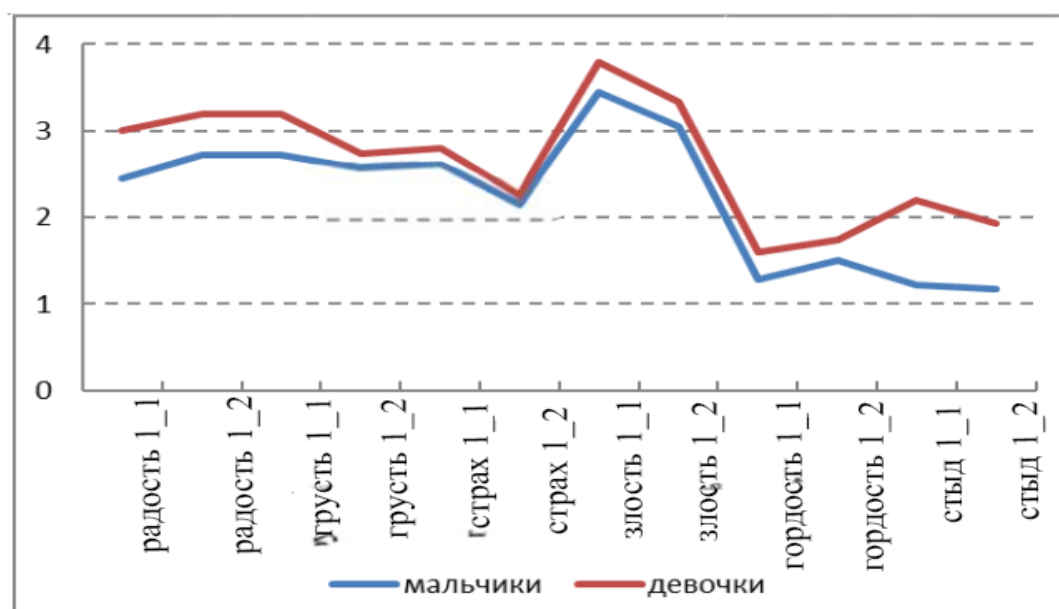


Рисунок 11. Сравнительный анализ понимания своих эмоций и объяснении эмоций друга между девочками и мальчиками.

Нами не выявлены различия показателей в объяснении своих эмоций и объяснении эмоций друга между девочками и мальчиками.

Описание выражения своих эмоций

При описании выражения своих эмоций, больше всего дети ссылались на деятельность (играю, балуюсь, дерусь). Именно так описывали эмоцию радости 45,5% детей. Ссылаясь на деятельность (играю, балуюсь, дерусь), дети описывали и другие эмоции: 30,3 % детей так описывало выражение эмоции страха, эмоцию грусти – 21,2 % детей, а эмоцию злости – 9,1% детей.

Описывая выражение комплексных эмоций, 18,2% детей ссылались на деятельность, интерпретируя эмоцию гордости и 21,2% детей так интерпретировали эмоцию стыда.

В описании выражения своих эмоций дети так же указывали на уместную мимику (улыбаюсь, плачу): 33,5% детей так описывали эмоцию радости, 42,4% детей так описывали эмоцию грусти, эмоцию страха и злости – 57,6 % детей, эмоцию гордости – 9,1%, эмоцию стыда – 15,2 %.

Исходя из полученных в ходе исследования данных, мы можем сделать следующие выводы: дети достаточно хорошо могли описать возникновение своих эмоций, указывая на ситуацию и на мимику.

При описании выражения своих эмоций часть детей испытывала затруднения. Так, при описании эмоции радости ответ отсутствовал у 21,2% детей, а при описании эмоции грусти ответ отсутствовал у 27,3% детей. Не смогли описать эмоции страха 21,2% детей, а эмоцию злости не смогли описать 33,3% детей. Самое большое количество отсутствия ответов пришлось на комплексные эмоции: эмоцию гордости не смогли описать 72,2% детей, а описать выражения эмоции стыда не смогли 63,3% детей.

На рисунке 12 отображены результаты полного исследования экспрессивного выражения эмоций у детей младшего дошкольного возраста с разным культурным фоном.

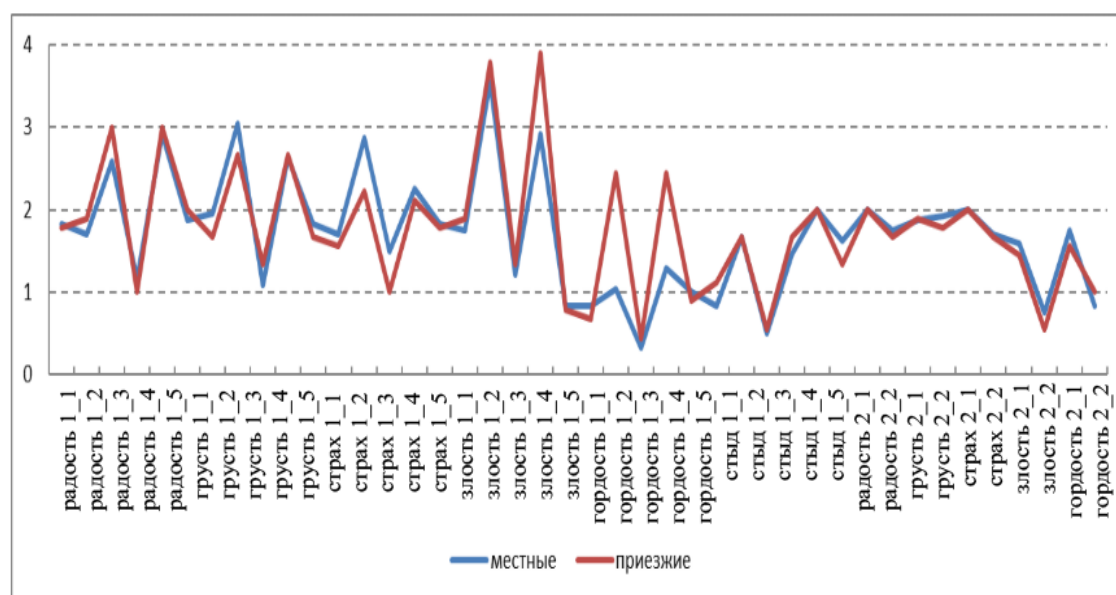


Рисунок 12. Результаты исследования экспрессивного выражения эмоций у детей младшего дошкольного возраста с разным культурным фоном. Анализ взаимосвязи культурной принадлежности и понимания собственных эмоций и эмоций друга у детей младшего дошкольного возраста 3-5 лет.

Исходя их данных, представленных на рисунке 12, мы можем сделать следующие выводы:

1. В первом интервью (по фотографиям) все дети правильно идентифицировали базовые эмоции, но возникали трудности при распознавании комплексных эмоций. Ситуация во втором интервью (видео-сказка), заметно изменилась: улучшилось понимание как базовых, так и комплексных эмоций. Особенно большие изменения произошли в распознавании комплексных эмоций. Это объясняется участием детей в театрализованной постановке сказки. Дети, участвуя в театрализованной

постановке, стали лучше понимать не только базовые, но и комплексные эмоции. Культурных и гендерных различий не обнаружено.

2. Анализ данных, полученных в ходе первого интервью, где, отвечая на вопросы, дети объясняли свои эмоции и эмоции друга позволяет сделать следующие выводы: дети в возрасте 3-4 лет с разным культурным фоном могут описать как свои, так и эмоции друга. Таким образом, в ходе анализа результатов культурных различий не обнаружено. Также не было обнаружено различий при объяснении своих эмоций и эмоций друга между мальчиками и девочками.

3. Большинство детей могли описать возникновение своих эмоций, указывая на ситуацию и на мимику. При описании выражения своих эмоций некоторые дети испытывали затруднения. Культурных и гендерных различий в ходе анализа не выявлено.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования было изучение особенностей экспрессивного выражении эмоций в процессе коммуникации и обучения у детей младшего дошкольного возраста 3 – 5 лет с разным культурным фоном. В исследовании принимали участие дети с разным культурным фоном, постоянно и временно проживающих в Эстонии.

Изучив теоретическую часть нам стало известно, что существует небольшой набор базовых эмоций и он универсален в разных культурах. То есть, все мы рождаемся со способностью выражать, воспринимать один и тот же основной ряд эмоций и переживать эти эмоции одним и тем же образом во многих культурах. Однако, способы выражения, восприятия эмоций у людей могут сильно отличаться. Предполагается, что эмоции могут изменяться под воздействием культурных норм, так как культура влияет на переживание эмоции, на ее выражение и на понимание эмоции. Выражение эмоций подвергается двойному влиянию: универсальным биологически врожденным факторам и специфически для данной культуры правилам. Эти нормы человек осваивает в детстве, которые предписывают правила проявления эмоций, правила поведения при определенных обстоятельствах. Таким образом, можно предположить, что наши индивидуальные различия в выражении и переживании основываются на базовых эмоциях. Имея эту базу, культура формирует наш эмоциональный мир. Базовые эмоции обеспечивают культуру тем фундаментом, с которого может начинаться создание и формирование других эмоций (Мацумото 2008: 350).

Полученные нами эмпирические результаты обнаруживают очень высокий уровень понимания четырёх базовых эмоций (радость/грусть, страх/злость) у всех детей нашего исследования в пользу универсальности, однако дети испытывали затруднения с идентификацией комплексных эмоций. Таким образом, мы подтвердили результаты ранее проведенных исследований в Канаде (Bosacki & Moore, 2004), в Эстонии среди эстонских детей (Ennok, 2008; 2010), в России (Изотова, 2015), где были получены результаты, подтверждающие, что 3-5 летние дети лучше понимают и интерпретируют базовые эмоции, чем комплексные.

Мы получили очень убедительные доказательства, подтверждающие универсальность мимических выражений эмоций.

Исследуя понимание комплексных эмоций, мы получили интересные результаты: на втором этапе нашего исследования, значительно улучшились результаты понимания комплексных эмоций. Это объясняется тем, что добавили контекст – театрализованную постановку сказки, после участия в которой у детей улучшилось понимание не только базовых, но и комплексных эмоций.

Исходя из полученных данных в ходе исследования, мы можем утверждать, что дети понимают свои эмоции и эмоции друга дети одинаково хорошо, что тоже подтверждают результаты исследования, проведённого в Эстонии Кайри Эннок (Ennok, 2010).

В оценках эмоций детьми нами было обнаружено культурное сходство – дети одинаково понимали и называли эмоции. Культурное сходство в подходах к оценке эмоций отмечается многими авторами (Roseman, Dhawan, Rettek, Nadidu & Thapa, 1995; Mauro, Sato & Tucker, 1992) (Мацумото 2003: 289).

Культурные различия в понимании и интерпретации эмоций у детей 3-5 лет с разным культурным фоном в данном исследовании не были выявлены. Но этот факт не отрицает существование культурных отличий.

То, что универсальность существует, не отрицает потенциала культурных отличий. Точно также сам факт того, что культурные отличия существуют, не отрицает потенциальных отличий в культуре. А то, что культурные отличия существуют, не отрицает потенциальной универсальности эмоций. Это две стороны одной монеты, и их необходимо учитывать в исследованиях эмоций, будь то внутрикультурные или кросс-культурные исследования (Мацумото 2008: 393).

Изучая культурные сходства и различия в рамках нашего исследования мы ограничились сравнением двух групп детей – постоянно живущих в Эстонии и временно проживающих, не анализируя и не расширяя культурные параметры, которые могут влиять на выражение эмоций. Для того, чтобы лучше понять процесс межкультурной коммуникации необходим более подробный анализ культур, обращаясь, например, к теориям высоко- и низконтекстуальных культур Эдварда Холла (Hall, 1976) и теории культурных измерений голландского исследователя Гирта Хофштеде (Hofstede, 1970), что поможет изучить структуру коммуникации, лучше понять культурные особенности индивидов.

Есть еще одна точка зрения, которую также необходимо учитывать, исследуя эмоции в разных культурах: Дэвид Мацумото (1991) предположил, что культурные отличия во взаимоотношениях человека с «группой своих» и «чужих» имеют особое значение для эмоций, выражаемых в социальных взаимодействиях. В целом во всех культурах близкие отношения в группе «своих» создают ощущения безопасности и комфорта и позволяют человеку свободно выражать эмоцию и создают обстановку к широкому спектру эмоционального поведения. Отчасти эмоциональная социализация заключается в усвоении того, кто является членом группы «своих» и «чужих» и в научении соответствующему поведению (Мацумото 2008: 355). Это необходимо учитывать в контексте данной темы. Нами было проведено исследование среди детей возраста 3-5 лет, многие из которых только адаптировались, придя в детский сад, а ещё часть детей приехали в Эстонию недавно, и безусловно, у детей был адаптационный период как к детскому саду, так и к новой социо- и мультикультурной среде.

Изучение эмоций даёт нам новые возможности для обучения детей, для исследовательского процесса работы. Результаты нашего исследования могут быть полезными для учителей дошкольного образования, для студентов, изучающих эмоции, культуру и коммуникацию. Возможно, используемая в исследовании методика будет применена другими авторами не только для изучения эмоций, но и для кросс-культурного изучения других психических процессов. Автор работы надеется, что данное исследование поможет в дальнейшем лучше понять влияние культуры на выражения эмоций у детей, а также, послужит некой отправной точкой для новых исследований, для новых направлений связанных с изучением эмоций и культуры. Остаются не изученными ряд вопросов, например, как дети из разных культур усваивают правила проявления эмоций, какова роль эмоций в процессе адаптации и культурного взаимодействия в новой мультикультурной среде.

Необходимо отметить, что одним из важных результатов исследования стало понимание, насколько важно использовать в работе педагога творческую деятельность: театрализованные постановки, игры-драматизации, ролевые игры, музыкальное творчество, танцы и многое другое, что помогает детям в общении друг с другом, помогает выражать свою индивидуальность. Когда дети задействованы, например, в совместных театрализованных постановках, как в нашем исследовании, то несмотря на отличия, мы увидели, что эмоции у детей проявляются универсальным образом. Важным результатом нашего исследования

является то, что участие в совместной театрализованной постановке улучшили понимание эмоций как своих, так и эмоций друга у всех участвующих в исследовании детей. Детям, как оказалось, легче интерпретировать эмоции в театральной постановке, где всем детям понятен язык выражения эмоций.

Делая вывод, можно сказать, что творческую деятельность в работе педагога можно рассматривать как способ моделирование опыта, развивающего детей эмоционально, интеллектуально. Творческая деятельность сопровождается эмоциями и её можно направлять на важные цели и задачи, которые достигаются в образовательном процессе не сразу, а требуют усиленной работы педагогов, например, формирование опыта межнационального общения. В условиях творческой деятельности детям разных культур и конфессий легче взаимодействовать друг с другом, с людьми.

Организация и проведение учебно-воспитательной деятельности в мультикультурном обществе для педагогов очень ответственна. Формирование и развитие личности, способной к диалогу, осознающей себя частью культуры, уважающей не только свои, но и ценности других культур, является наиважнейшим процессом современного образования.

RESÜMEE

Käesoleva bakalaureusetöö teema on „Emotsioonide ekspressiivne väljendamine suhtlemise ja õppimise protsessi käigus erineva kultuurilise taustaga eelkooliealistel lastel“. Bakalaureusetöö kirjutas Jelena Gavrilova 2019. aastal. Töö juhendaja oli Anna Džalalova.

Bakalaureusetöö koosneb kahest peatükist, kokkuvõttest, resümeeist ja lisadest.

Siinse töö eesmärk on tundma õppida emotsioonide ekspressiivse väljendamine erisusi suhtlemise ja õppimise protsessis erineva kultuurilise taustaga noorematel eelkooliealistel lastel vanuses 3–5 eluaastat. Püstitatud uurimisküsimused olid järgmised:

1. Kas erineva kultuurilise taustaga nooremas eelkoolieas lastel ilmnevad erinevused suhtlemise ja õppimise protsessi käigus avalduvate emotsioonide ekspressiivse väljendamine mõistmises ja tekke põhjendamises?
2. Kuidas interpreteerivad erineva kultuurilise taustaga nooremas eelkoolieas lapsed oma ja teiste laste emotsioonide ekspressiivset väljendamist?

Bakalaureusetöö teoreetilises osas on antud ülevaade teooriatest ja uurimustest, milles on käsitletud erinevaid lähenemisi emotsioonidest arusaamisele ja emotsioonide uurimisele, ning emotsioonide ekspressiivse väljendamine mehhanisme, nii universaalseid kui ka üksikute kultuuride raames arenevaid. Samas peatükis on antud ülevaade emotsionaalsest arengust ontogeneesis, emotsioonide sotsialiseerimisest ja emotsionaalsest regulatsioonist ning kultuuri mõjust sotsialiseerimisprotsessidele.

Teine peatükk sisaldab kirjeldust, andmete analüüsi ja järeldusi empiirilise osa põhjal, milles kahe intervjuumeetodi abil uurisime oma ja sõbra emotsioonide mõistmist ja interpreteerimist, samuti analüüsisime kultuuri mõju oma ja sõbra emotsioonide mõistmisele ja interpreteerimisele erineva kultuurilise taustaga noorematel eelkooliealistel lastel (3–5 eluaastat).

Kokkuvõttes on kajastatud peamised töö teemal tehtud järeldused ja uurimistulemused.

Uurimus viidi läbi Tallinna eralasteaias 2017. a kevadel. Kokku osales uurimuses 33 erineva kultuurilise taustaga last vanuses 3 kuni 5 eluaastat.

Bakalaureusetöö on kirjutatud iseseisvalt, töös kasutatud teiste autorite tsitaadid ja ideed on välja toodud viidetena ja kajastuvad kasutatud kirjanduse loetelus.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bachmann, Talis; Maruste, Rait. 2003. *Psühholoogia alused*. Tallinn. AS Kirjastus Ilu: 80; 221-222.
2. *Берри и др.* – **Берри Джон В., Пуртинга Айп Х., Сигалл Маршалл Х., Дасен Пьер Р.** Кросс-культурная психология. Исследования и применения // Учебное пособие. Харьков, 2007. С. 13-31; 206.
3. *Зорина Н.* - **Зорина Н. К.** проблеме интерактивности детского сада и семьи в мультикультурной образовательной среде // *Haridus kui dialoog mitmekultuurilises ühiskonnas*. Tallinn 2012. С. 155-156.
4. *Изард* – **Изард Кэрролл Э.** Психология эмоций // Изард Кэрролл Э. Питер, 2002. С. 19 – 22; 27-51; 56-66.
5. *Изотова* – **Изотова Е. И.** Эмоциональная социализация детей: закономерности и механизмы // *Вопросы психологии* 2016. № 1. С. 55-58.
6. *Кравченко* – **Кравченко Ю. Е.** Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования // Кравченко Ю. Е. Учебное пособие. Москва 2015. С. 324-344.
7. Kala, Heda 2009. *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus 2009*. Riiklik eksami ja kvalifikatsioonikeskus. Tallinn. Kirjastus Studium: 8.
8. *Маклаков* – **Маклаков А. Г.** Общая психология // Маклаков А. Г. Учебник для вузов. Питер, 2008. С.400.
9. *Мацумото Д. 2003* – **Мацумото Д.** Психология и культура // Мацумото Д. Питер, 2003. С. 280-289.
10. *Мацумото Д. 2008* - **Мацумото Д.** Человек, культура, психология//Мацумото Д. Санкт-Петербург, 2008. С. 22-38; 346-352; 393.
11. Männamaa, Mairi; Marats, Inna 2009. *Üldoskuste areng koolieelses eas 2009*. Riiklik eksami ja kvalifikatsioonikeskus. Tallinn. Kirjastus Studium: 29.
12. *Психология человека от рождения до смерти, 2002* - **Психология человека от рождения до смерти** // Психологическая энциклопедия под редакцией А. А. Реана. Москва 2002. С.195 – 199.
13. *Рубинштейн* – **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии // Рубинштейн С. Л. Учебник для вузов. Питер 2008. С. 565
14. *Реан* – **Реан А. А.** Психология детства // Реан А. А. Учебник. Санкт – Петербург, 2006. С. 199-200; 202-203.
15. *Триандис* – **Триандис Гарри К.** Культура и социальное поведение // Триандис Гарри К. Учебное пособие. Москва 2010. С. 36-59.

16. *Шадриков – Шадриков В. Д.* Введение в психологию: эмоции и чувства // Шадриков В. Д. 2002. С. 8
17. *Шеффер – Шеффер Д.* Дети и подростки. Психология развития // Шеффер Д. Питер С. 375; 389; 558-564.
18. *Экман – Экман П.* Психология эмоций // Экман Пол. Питер 2012. С. 11-21; 7-45.
19. *REL 2011 – REL.* [Электронный документ]. URL: : https://www.stat.ee/press-reliz-2012-122?parent_id=39107 Проверено: 18.05.2019
20. *Джалалова – Джалалова А.* Основы развития мультикультурной компетентности учителей // Учебный материал для студентов. [Электронный документ]. URL: http://www.narva.ut.ee/sites/default/files/narva_files/Dzalalova2009_rus.pdf Проверено: 22.05.2019
21. *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava - Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava.* [Электронный документ]. URL: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv> Проверено: 22.05.2019
22. *Нымм – Нымм Е.* Теория и практика межкультурного общения // Учебное пособие по курсу «Межкультурное общение» (в двух частях). [Электронный документ]. URL: https://drive.google.com/file/d/146K3XoyRcERDa71o65wZqIsRG_-4pikp/view?usp=sharing Проверено: 22.05.2019
23. *Эннок - Ennok К.* Emotsioonide mõistmine ja selle areng eelkooliealistel lastel. [Электронный документ]. URL: file:///C:/Users/User/Desktop/Ennok_KELA.pdf Проверено: 22.05.2019

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Интервью с куклой, с использованием фотографий

Имя.....

Возраст.....

Пол.....

РАДОСТЬ

Вопросы (в скобках уточнения):

1. Как ты считаешь, что Марк по твоему мнению чувствует? (Какие у него чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Марк весёлый или грустный?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)
3. Что тебя радует? (Когда ты радуешься? назови еще, скажи еще – до 5)
4. Что ты делаешь, когда ты чувствуешь радость? (Опиши, расскажи).
5. Если ты видишь, что твой друг радуется, что по твоему мнению его радует?

ГРУСТЬ

1. Как ты считаешь, что Эрик по твоему мнению чувствует? (Какие у него чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Эрик грустный или весёлый?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)
3. Что тебя огорчает? (Когда ты грустишь? Назови еще, скажи еще – до 5)
4. Что ты делаешь, когда ты чувствуешь грусть? (Опиши, расскажи).
5. Если ты видишь, что твой друг грустит, что по твоему мнению его огорчает?

СТРАХ

1. Как ты считаешь, что Эмма по твоему мнению чувствует? (Какие у неё чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Эмма боится или злится?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)
3. Чего ты боишься? (Когда тебе страшно, когда ты боишься? Назови еще, скажи еще – до 5)
4. Что ты делаешь, когда ты чувствуешь страх? (Опиши, расскажи).
5. Если ты видишь, что твой друг боится, что по твоему мнению его пугает? Почему ему так страшно?

ЗЛОСТЬ

1. Как ты считаешь, что Полина по твоему мнению чувствует? (Какие у неё чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Полина злится или нет? Или боится?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)
3. Почему ты злишься? (Когда ты сердишься? Назови еще, скажи еще – до 5)
4. Что ты делаешь, когда ты чувствуешь злость? (Опиши, расскажи).
5. Если ты видишь, что твой друг злится, что по твоему мнению его злит?

ГОРДОСТЬ

1. Как ты считаешь, что Игорь по твоему мнению чувствует? (Какие у него чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Марк гордится или стыдится?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)
3. Что у тебя вызывает гордость? (Когда ты гордишься? назови еще, скажи еще – до 5)
4. Что ты делаешь, когда ты чувствуешь гордость? (Опиши, расскажи).
5. Если ты видишь, что твой друг гордится, что по твоему мнению вызывает у него гордость?

СТЫД

1. Как ты считаешь, что Дима по твоему мнению чувствует? (Какие у него чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Марк стыдится или гордиться?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)
3. Что у тебя вызывает стыд? (Когда ты стыдишься? назови еще, скажи еще – до 5)
4. Что ты делаешь, когда ты чувствуешь стыд? (Опиши, расскажи).
5. Если ты видишь, что твой друг стыдиться, что по твоему мнению вызывает у него стыд?

Приложение 2. Интервью с куклой, на основании видео

Имя.....

Возраст.....

Пол.....

РАДОСТЬ

Вопросы (в скобках уточнения):

1. Как ты считаешь, что Марк по твоему мнению чувствует? (Какие у него чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Марк весёлый или грустный?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)

ГРУСТЬ

1. Как ты считаешь, что Эрик по твоему мнению чувствует? (Какие у него чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Эрик грустный или весёлый?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)

СТРАХ

1. Как ты считаешь, что Эмма по твоему мнению чувствует? (Какие у неё чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Эмма боится или злится?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)

ЗЛОСТЬ

1. Как ты считаешь, что Полина по твоему мнению чувствует? (Какие у неё чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Полина злится или нет? Или боится?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)

ГОРДОСТЬ

1. Как ты считаешь, что Игорь по твоему мнению чувствует? (Какие у него чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Марк гордится или стыдится?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)

СТЫД

1. Как ты считаешь, что Дима по твоему мнению чувствует? (Какие у него чувства?)

Если ребенок затрудняется ответить, предлагаем вопрос с предполагаемым ответом: по твоему мнению Марк стыдится или гордиться?

2. Почему ты так считаешь? (Скажи точнее. Почему ты сделал такой вывод?)

Приложение 3. Кукла, с помощью которой проводились интервью



Lihtlitsens lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jelena Gavrilova

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Emotsioonide ekspressiivne väljendamine suhtlemise ja õppimise protsessi käigus erineva kultuurilise taustaga eelkooliealistel lastel“, mille juhendaja on Anna Džalalova (PhD) reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Jelena Gavrilova

22.05.2019